

さいたま言語研究

第3号

【研究論文】

- ガノ交替の成立条件
—「補文標識Cのタイプ」という観点から— 國谷 光 … 1
- コスタリカ日本語教育における NT と NNT の同異点
—言語学習ビリーフ調査を通して— 松本 匡史 … 13
- 「テミセル」表現に関する一考察
—書き言葉における文末「てみせる。」の使用実態— 井上 直美 … 26

【実習報告】

- 2018 年度海外日本語教育実習報告
—北京師範大学での気づきと学び—
松本 匡史・伊澤 佳那依・野崎 那由・町田 和輝 … 38

【2018 年度研究大会】

- 研究大会の報告および発表の要旨 … 51

2019 年 3 月

さいたま言語研究会

ガノ交替の成立条件

— 「補文標識 C のタイプ」という観点から —

國谷 光

【キーワード】

ガノ交替、ノ格主語、補文標識 C、c 統御、名詞性

【要旨】

本稿は、日本語におけるガノ交替現象が成立する条件を、生成文法に用いられる補文標識 C (Complementizer) のタイプという観点から新たに提案したものである。まず、ガノ交替が生じる文法環境について問題を提起し、Hiraiwa(2001, 2005)の理論に従った場合に、名詞的な要素を修飾している際のガノ交替について説明ができないということに触れた。次に、ガノ交替の先行研究について、「名詞主要部の存在を前提としている研究」と「名詞主要部の存在を前提としていない研究」に分けて概観し、問題点を指摘した。それを踏まえて、補文標識 C を C[+end]・C[-end, +T]・C[-end, -T]に分類し、ガノ交替は C[-end]が対象の名詞句を c 統御する場合に成立すると仮定した。そして、C[-end, -T]の場合についてのみ制約を設け、結果として、本稿の仮説によってガノ交替が成立する条件を正しく導くことができた。

1. 問題提起

日本語の節には、以下のように主語のガ格をノ格に交替できるものが存在する。¹

(1) 僕 {が/の} 読んだ本

(Harada 1971:26(1)、一部改変、原文英字)

(2) 田中さん {が/の} 買った指輪

(日本語記述文法研究会 2008:81、一部改変)

本稿では、このようなガ格・ノ格が交替する現象を「ガノ交替」と呼称し、ノ格を取

¹ 参考文献を記していないものは、筆者の作例である(4 節以降で構造を記述している部分は除く)。

っている主語を「ノ格主語」と呼ぶ。Harada(1971)以来、この現象は基本的に述語が名詞を修飾している場合に生じると考えられている。一方で、名詞ではなく助詞が接続している節においてもガノ交替が生じる場合がある。

(3) ジョンは[雨 {が/の} 止むまで]オフィスにいた。

(Hiraiwa 2001:77(23)、原文英字)

(4) [僕 {が/の} 思うに]ジョンはメアリーが好きに違いない。

(Hiraiwa 2001:77-78(24)、原文英字)

Hiraiwa(2001, 2005)は、ガノ交替現象が述語の連体形によって引き起こされていると指摘した。そして、従属節の述語に続いている要素(以下、「従属要素」と呼称する)は実際には名詞的性質を持たず、むしろ連体形の述語部分を含む節の方が名詞的性質を持っていることを示した。

しかし、(1-2)の例において「本」「指輪」を除いた部分は名詞性を持っていない。

(5) a. {その/*それ} 本

b. {その/*それ} 指輪

つまり、Hiraiwa(2001, 2005)の分析に従うと、名詞的な要素を修飾している場合のガノ交替について説明が困難になってしまう。この矛盾を解決するために、ガノ交替が成立する条件をより一貫して説明できる新たな道具立てが必要である。

2. 先行研究

本節では、ガノ交替に関する先行研究とその問題点について、「名詞主要部の存在を前提としている研究」と「名詞主要部の存在を前提としていない研究」に分けて述べる。

まず、「名詞主要部の存在を前提としている研究」について述べる。Harada(1971)や日本語記述文法研究会(2008)、山橋(2002)はガノ交替が名詞句に含まれる文に生じうるとした。Miyagawa(1993)は埋め込み文を含む名詞節 NP (Noun Phrase)の外側に決定詞句 DP (Determiner Phrase)の存在を仮定することで、ガノ交替の説明を試みた。大島(2010)も、ガノ交替が生じる文法環境について節が従属節であることを重視しつつも、やはり名詞性の headが必要であるとしている。

しかしながら、ガノ交替が生じる節が全て名詞修飾節であるかということ、実際にはそうとは限らない。例えば、以下のような例は名詞修飾節であるとは考えにくい。

(6) [僕 {が/の} 思うに]ジョンはメアリーが好きに違いない。

(Hiraiwa 2001:77-78(24)、一部改変、原文英字)

(7) ジョンは[時 {が/の} 経つとともに]メアリーのことを忘れていった。

(Hiraiwa 2001:78(27)、一部改変、原文英字)

これらの例の従属要素「に」「とともに」は連用修飾節を作っていて、従属節部分が主節に掛かっている。そして、これらの要素に名詞性を求めるのは厳しいと考えられる。

次に、「名詞主要部の存在を前提としていない研究」について述べる。Watanabe(1996)は比較削除構文においてガノ交替が成立することを指摘し、ガノ交替には外在的な名詞は関係なく、Wh 移動という統語操作が関わっていることを論じた。一方、Hiraiwa(2001, 2005)は Wh 移動が無関係であると考えられる例を挙げ、述語が連体形になっていることがガノ交替の要因であるとした。これらの分析は、名詞的主要部が表面上存在しなくてもガノ交替が生じうることを説明できる点で重要であるが、Watanabe(1996)ではガノ交替の適用範囲が広がりすぎてしまい、Hiraiwa(2001, 2005)では1節で述べたような問題が生じてしまう。さらに、以下のような例においてなぜガノ交替が妨げられるのかを説明できない。

(8) a. [雪 {が/*の} 降った]にしては、外が暖かすぎる。

b. [太郎 {が/*の} 行く]なり、[次郎 {が/*の} 行く]なり、好きにしてくれ。

「雪 {が/*の} 降った」「太郎 {が/*の} 行く」「次郎 {が/*の} 行く」の部分は「その」に置き換えられない一方、「それ」に置き換えられる。

(9) a. {それ/*その} にしては、外が暖かすぎる。

b. {それ/*その} なり、{あれ/*あの} なり、好きにしてくれ。

つまり、Hiraiwa(2001, 2005)に従えばガノ交替が成立するはずである。しかし、ガノ交替が起こらない。このように、Hiraiwa(2001, 2005)の理論では、上記のような例におけるノ格主語の非文法性が説明できない。

3. 本稿の仮説

本節では、先行研究の問題点を踏まえて、新たに仮説を提示する。

まず、補文標識 C には名詞修飾節タイプの C[-end, +T]・非名詞修飾節タイプの C[-end, -T]・主節タイプの C[+end]という3種類のタイプがあるとする。これらは、次のような定義に基づいて決定されるとする。なお、「T」は「連体」が由来である。

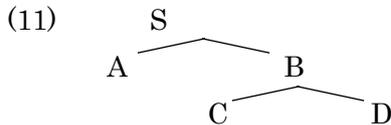
(10) 「Cのタイプ」の定義

a. X[+N]が C を c 統御しているとき、その C は[-end, +T]である。

b. X[-N]が C を c 統御しているとき、その C は[-end, -T]である。

c. Cをc統御するようなXが存在しないとき、そのCは[+end]である。

「c統御」とは句構造同士における関係の一種で、Reinhart(1976)で定義された概念である。以下、節点とc統御について樹形図を用いて説明する。なお、節点とは、以下のような樹形図においてA~D、Sのように枝で結ばれている点のことを意味する。



節点Aは、節点Sに直接支配されている。そして、節点Sは節点AとBを支配している。このとき、AはBをc統御していることになり、同時にCとDもc統御していることになる。本稿では、このc統御を分析に用いる。

そして、[±N]については以下のような条件により決定されるものとする。

(12) [±N]の定義

以下のどちらかを満たしているものは[+N]であるとし、どちらも満たさないものについては[-N]であるとする。

- a. 自立語で、活用が無く、助詞を付加して主語になることができるもの
(修飾語を含んでも可)
- b. 形容動詞に後続した際、「な」のみが介在し「である」「であった」が介在しないもの

本稿では基本的に(12a)の条件のみについて判断し、(12a)の条件に該当しない場合についてのみ(12b)の条件を確認する。この(12b)について、形容動詞が従属要素に付属する場合、大きく分けて形容動詞の語尾部分が「な」になる場合と「である」「であった」になる場合がある。本稿は、形容動詞の語尾として「な」のみを取るものを本来の名詞修飾であると考え。名詞性の定義について、従来の名詞の分類とずれが生じている部分があるかもしれないが、本稿ではこのように考えるものとする。

次に、C[-end]とC[+end]について説明する。C[-end]は「文が終了しないこと」の予告、C[+end]は「文が終了すること」の予告を意味する。例えば、(13a)の下線部は文が終了していないためC[-end]ということになり、(13b)の下線部は文が終了しているためC[+end]ということになる。

- (13) a. 太郎が歩いた道を次郎がたどった。
- b. 太郎が歩いた。

これらを踏まえて、ガノ交替は以下のような条件において成立すると考える。

(14) ガノ交替の成立条件

C[-end]がノ格主語を c 統御している。

(15) ガノ交替の成立における制約

C[-end, -T]がノ格主語を c 統御していても、条件節のように「従属節であることが前提となっている」場合にはガノ交替が成立しない。

本稿では、ガノ交替におけるノ格主語が時制節 TP(Tense Phrase)内に存在すると考えている。そして、C[-end, +T]もしくは C[-end, -T]がノ格主語を c 統御することがガノ交替の成立条件であるとする。ただし、C[-end, +T]ではなく C[-end, -T]がノ格主語を c 統御している場合には、(15)のような意味的な制約があるとする。「従属節であることが前提となっている」節は、例えば日本語記述文法研究会(2008)における「条件節」「原因・理由節」などが該当する。このような節では、「文が終了しないこと」が前提となっているため、それを予告する必要がない。よって、統語上の条件が整っていたとしても、意味上の制約によってガノ交替が妨げられると考える。

4. 分析

本節では、様々な文法環境におけるガノ交替の成立が、前節で定めた仮説によって説明できることを示す。

4-1 C[-end, +T]の場合

まず、ガノ交替が成立する場合について、C のタイプが[-end, +T]の場合を説明する。以下に、(1-2)の例を再掲する。

(16) 僕 {が/の} 読んだ本

(Harada 1971:26(1)、一部改変、原文英字)

(17) 田中さん {が/の} 買った指輪

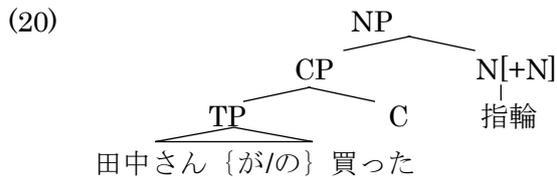
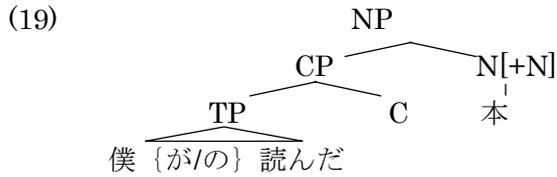
(日本語記述文法研究会 2008:81、一部改変)

上記の例における「本」「指輪」は自立語で活用が無く、以下のように助詞を付加して主語になることができる。

(18) a. 本が欲しい。

b. 机の上に指輪がある。

そのため、「本」「指輪」は共に[+N]である。このとき、[+N]である要素の範疇をNとし、それがNPを作るとすると、以下のように[+N]の要素がCをc統御している。



よって、このときCのタイプは[-end, +T]ということになる。そして、ガノ交替の対象となる名詞句はC[-end]にc統御されることになり、ガノ交替の成立条件を満たす。したがって、上記のガノ交替は成立する。

続いて、以下のような例を分析する。

- (21) a. [太郎 {が/の} 来た]ことが皆を驚かせた。
 b. [太郎 {が/の} 帰った]のが許せない。

上記の例における従属要素は実質的な意味が薄く、一般に形式名詞と呼ばれる。これらは自立語で活用が無いうえに、上記の例のように助詞を伴って主語になることができるため、「こと」「の」は[+N]である。このとき、先程の例と同様に[+N]の要素がCをc統御していることになり、Cのタイプは[-end, +T]である。そして、ガノ交替が生じる名詞句はこのCにc統御されており、やはり先程の例と同様にガノ交替が成立する。

今までの従属要素は全て(12a)を満たす場合であったが、従属要素の中には、(12a)を満たさないものも存在する。

- (22) ジョンは[雨 {が/の} 止む]までオフィスにいた。

(Hiraiwa 2001:77(23)、原文英字)

- (23) [君 {が/の} 好きな]だけ食べていいよ。

(三原・平岩 2006:320(34))

本稿ではこうした例についてガノ交替が可能であるとしているが、実際にはノ格主語

の場合に文法性の揺れが生じると考えられる。上記の例における従属要素「まで」「だけ」は活用が無く、付属語で主語にならないため、(12a)の条件を満たさない。よって、(12b)の条件を確認する必要がある。まず、「まで」について、形容動詞に接続する際「な」は介在するが「である」は介在しないことがわかる。

(24) 太郎は見事 {な/*である} までに以前と同じミスを繰り返した。

「だけ」についても、「*好きであるだけ」は不可能である。そのため、「まで」「だけ」は本稿において[+N]である。これらの例は、先程の「本」「こと」のような要素とは明らかに性質が異なり、典型的な名詞とは言い難い要素である。しかし、本稿における[+N]の定義に当てはまると考えれば、[+N]の要素がCをc統御していることになり、Cのタイプは[-end, +T]である。したがって、3節で仮定したガノ交替の成立条件に該当し、定義上はガノ交替が成立すると言える。

4-2 C[-end, -T]の場合

本節ではCのタイプが[-end, -T]の場合について、(14)で定めた「ガノ交替の成立における制約」に違反しない例と違反する例に分けて論じる。

まず、「制約に違反しない例」について分析する。

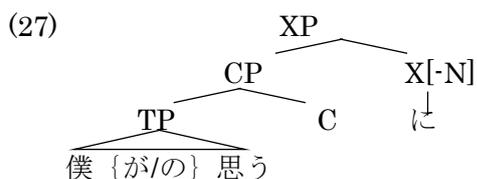
(25) [僕 {が/の} 思う]にジョンはメアリーが好きに違いない。

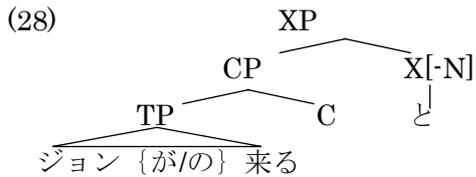
(Hiraiwa 2001:77-78(24)、原文英字)

(26) [ジョン {が/の} 来る]と来ないとでは大違いだ。

(Hiraiwa 2001:78(28)、原文英字)

それぞれの従属節における従属要素は、「に」「と」である。これらは明らかに自立語ではなく、形容動詞に接続する際は「*綺麗なに」「*綺麗など」のように「な」が介在しない。よって、「に」「と」は[-N]である。このとき、[-N]である要素の範疇を仮にXとし、それが作る句をXPとすると、以下の樹形図のように[-N]の要素がCをc統御している。





このとき、Cのタイプは[-end, -T]である。したがって、3節で仮定したガノ交替の成立条件に該当するため、上記のガノ交替は成立する。

次のような例も同様である。

- (29) a. [気 {が/の} 狂った]ようにゲームに夢中になる。
 b. [地震 {が/の} 起こる]たびに防災の重要性が再認識される。

これらの例において、各従属要素から助詞「に」を除いた部分「よう」「たび」は一見 [+N]のように見える。しかし、いずれも助詞を伴って主語にならず、「よう」は形容動詞に接続した際に「である」が介在しうる。「たび」は、本来物事の性質を表す形容動詞と相性が悪く、形容動詞と接続できない。よって、これらの要素は[-N]であり、[-N]の要素がCをc統御していることになる。したがって、Cのタイプは[-end, -T]となり、ガノ交替の成立条件に該当するため上記の例のガノ交替は成立する。

次に、以下のような例を分析する。

- (30) この辺りは[日 {が/の} 暮れる]につれ(て)冷えこんでくる。

(Hiraiwa 2001:78(26)、原文英字)

- (31) ジョンは[時 {が/の} 経つ]とともにメアリーのことを忘れていった。

(Hiraiwa 2001:78(27)、原文英字)

上記の例について、従属要素「につれ(て)」「とともに」は、次のように名詞に接続するのが本来の用法である。

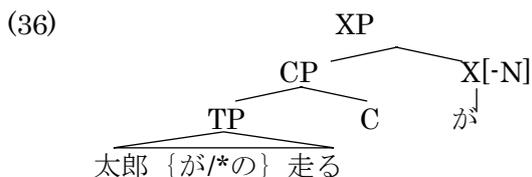
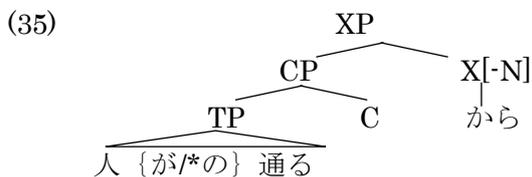
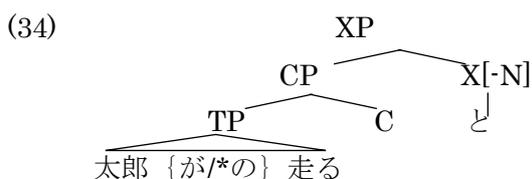
- (32) a. この辺りは時間の経過につれ(て)冷えこんでくる。
 b. ジョンは時間の経過とともにメアリーのことを忘れていった。

そのため、「本来名詞を用いるべき部分に節を用いているからにはガ格を用いるのが自然であり、ノ格の使用は不適切である」と考える話者が存在しうる。このことから、(30-31)の例におけるノ格の使用については、文法性の揺れが生じる可能性がある。本稿では、こうした例についてもガノ交替の成立条件を満たすものとする。

続いて、「制約に違反する例」について分析する。

- (33) a. [太郎 {が/*の} 走る]と、次郎も走る。
 b. [人 {が/*の} 通る]から、道を空けておきなさい。
 c. [太郎 {が/*の} 走る]が、次郎は走らない。

上記の例の従属要素は、日本語記述文法研究会(2008)において「条件節」とされている従属節で、「と」は「順接条件節」、「が」は「逆接条件節」に分類されている。² これらの従属節における従属要素は全て付属語であり、形容動詞に接続した場合も「な」を介在させることができないため、これらの従属要素は全て[-N]である。このとき「と」「が」の範疇をXとすると、以下のように[-N]の従属要素がCをc統御している。



C[-end]がノ格主語をc統御しているため、統語上はガノ交替が成立するはずであるが、実際には成立しない。その理由は、これらの節が「条件節」であることに原因がある。大島(2010:79)は、従属節の述語が主節の述語にかかることが明示されていて、主節との主従関係が明確である場合はガノ交替が起らないと述べている。「条件節」は主節との論理関係を示すことが目的であり、「従属節であることが前提となっている」のである。よって、ガノ交替の成立における制約に違反し、ガノ交替が成立しない。

三原・平岩(2006)で指摘されているように、「原因・理由節」の「ので」、「逆接条件節」の「のに」の場合もガノ交替が起らない。

- (37) a. 太郎は[電車 {が/*の} 遅れていた]ので授業に遅刻した。

² 以下、節の分類における名称は日本語記述文法研究会(2008)に準ずる。

- b. 太郎は[電車 {が/*の} 遅れていた]のに授業に遅刻しなかった。

「の」は4.1節で[+N]としていたため、ガノ交替が成立するよう見えるが、実際には不可能である。ここで、「の」が直後の助詞と結合して文法化し、[+N]の性質を失い[-N]になっていると考える。すると、「ので」「のに」も[-N]であるということになり、[-N]の従属要素がCをc統御しているため、Cのタイプは[-end, -T]となる。すでに確認したようにこれらの例ではガノ交替が成立せず、その原因は先程の例と同様である。

更に、以下のような従属節においてガノ交替が成立しない理由も、本稿で定めた制約によって説明できる。

- (38) a. [雪 {が/*の} 降った]にしては、外が暖かすぎる。

- b. [太郎 {が/*の} 行く]なり、[次郎 {が/*の} 行く]なり、好きにしてくれ。

「にしては」の「に」は[-N]である。「なり」は「並列節」を作っていて、[+N]の定義に明らかに該当しないため[-N]である。そして、今までの例と同様にガノ交替が起らない。

このことについて、(38a)は「逆接条件節」としての役割を果たしている例として解釈可能である。(38b)についても、「並列節」は二つ以上の節で構成されていることが保障されているため、「なり」に導かれる従属節は複数現れることが予測される。つまり、これらの節が主節でないことは明らかなのである。2節で述べたように、(38)でガノ交替が成立しない理由は、先行研究では説明できなかった。しかし、本稿の仮説によって、こうした例においてガノ交替が成立しない理由が説明可能となる。

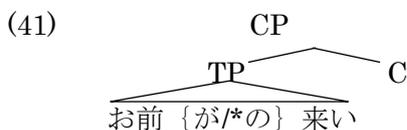
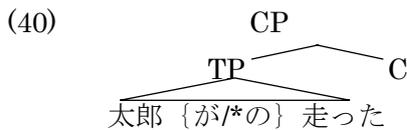
4-3 C[+end]か、Cが欠けている場合

以下のように、主節の平叙文や命令文ではガノ交替が生じない。

- (39) a. 太郎 {が/*の} 走った。

- b. お前 {が/*の} 来い。

これらの例の構造は以下のとおりである。



上記の例において、Cをc統御している要素は存在しないため、Cのタイプは[+end]である。このとき対象の名詞句はC[+end]にc統御されているため、ガノ交替の成立条件を満たさず、ノ格主語は非文法的となる。

疑問文や引用節の場合も、ガノ交替が成立しない。

(42) 太郎 {が/*の} 来ましたか？

(43) 太郎は[昨日次郎 {が/*の} 来た]と思った。

(Harada 1971:27-28(9-10)、原文英字、括弧は筆者による)

「か」は終助詞であるため、それが付加している述語は[-end]になりえない。そして、引用節における「と」については、南(1993)の従属節の分類で最も従属度が低いD類に該当するため、従属節でありながらほとんど主節と同様の性質を持っているのである。これらのことから、Cのタイプは[+end]であるといえる。そして、対象の名詞句はC[-end]にc統御されていないため、ガノ交替の成立条件を満たさない。

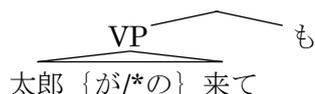
続いて、Cが欠けている節に従属要素が接続している場合もガノ交替が生じないことを確認する。次のような例では、ガノ交替が生じない。

(44) a. [太郎 {が/*の} 来て]も楽しくない。

b. [次郎 {が/*の} 来れ]ばきっと楽しい。

慣例に従うと、「来る」「来た」のような述語における「ル/タ」の活用部分は時制を担う範疇Tに生じ、Cはその上位に生じるとされる。そして、上記の例では「ル/タ」の活用部分が欠けており、それに伴いCも欠けていると考えられる。よって、次のような構造になっていると考えられる。以下、「も」「ば」の範疇は議論に無関係であるため省略して示す。

(45)



(46)



これらの例では、対象の名詞句がC[-end]にc統御されていないと言える。よって、ガノ交替の成立条件は満たさず、ガノ交替が生じない。

5. まとめ

本稿では、ガノ交替現象が成立する条件について、補文標識 C という観点から分析した。まず、C は C[+end]・C[-end, +T]・C[-end, -T]に分類されるとし、ガノ交替は対象の名詞句が C[-end]に c 統御される場合に成立するとした。そして、C[-end, -T]の場合についてのみ制約を設けた。結果として、本稿の仮説によってガノ交替が生じる文法環境を正しく導くことができた。

名詞主要部が必要であるとする Harada(1971)や Miyagawa(1993)、大島(2010)などの先行研究は、「に」「とともに」のような従属要素を持つ節においてガノ交替が成立する条件を説明できなかった。C[-end]が関わっていると分析すれば、ガノ交替が生じうる節をより広く定義でき、上記の問題は解決できる。一方、名詞主要部は不要であるとしている Watanabe(1996)や Hiraiwa(2001, 2005)といった先行研究にも、それぞれ問題があった。本稿の分析に Wh 移動は無関係であるため、Watanabe(1996)のようにノ格主語の成立条件が過剰に一般化されることはない。そして、Hiraiwa(2001, 2005)でガノ交替の非文法性が説明できなかった例についても、対象の名詞句を C[-end, -T]が c 統御している場合にのみ制約が生じるとすることで、適切な説明を与えることができる。

参考文献

- 大島資生 (2010) 『日本語名詞修飾節の構造』 ひつじ書房
- 日本語記述文法研究会 (2008) 『現代日本語文法 6 第 11 部 複文』 くろしお出版
- 南不二男 (1993) 『現代日本語文法の輪郭』 大修館書店
- 三原健一・平岩健 (2006) 『新日本語の統語構造—ミニマリストプログラムとその応用—』 松柏社
- 山橋幸子 (2000) 「「ガノ交替」再考—文レベルからの考察—」『札幌大学総合論叢』 10, pp.15-27.
- Harada, Shin-ichi. (1971) “Ga-No Conversion and Ideolectal Variations in Japanese.” *Gengo kenkyu* 60, pp. 25-38.
- Hiraiwa, Ken. (2001) “On Nominative-Genitive Conversion.” *A Few from Building E39*, pp.66-124, MITWPL, Cambridge, MA.
- Hiraiwa, Ken.(2005) *Dimensions of Symmetry in Syntax: Agreement and Clausal Architecture*. Ph.D Dissertation, MIT.
- Miyagawa, Shigeru. (1993) “Case-checking and Minimal Link Condition.” *Papers on Case and Agreement* 2, pp.213-254, MITWPL, Cambridge, MA.
- Reinhart, Tanya. (1976) *The Syntactic Domain of Anaphor*. Ph.D Dissertation, MIT.
- Watanabe, Akira. (1996) “Nominative-Genitive Conversion and Agreement in Japanese: A Cross-Linguistic Perspective.” *Journal of East Asian Linguistics* 5, pp.373-410.

(埼玉大学大学院人文社会科学研究所博士前期課程)

コスタリカ日本語教育における NT と NNT の同異点

—言語学習ビリーフ調査を通して—

松本 匡史

【キーワード】

コスタリカ、ビリーフ、JICA、青年海外協力隊

【要旨】

本稿では、コスタリカにおいて日本人日本語教師（NT）とコスタリカ人日本語教師（NNT）の言語学習ビリーフ調査を行なった。その結果、全 51 項目中 27 項目において有意な違いが確認された。同異点を確認することにより、「現地教師養成」やチームティーチングに役立てることができるだろう。

1. はじめに

筆者は JICA¹ 青年海外協力隊、日本語教育ボランティアとして、2015 年 9 月から 2017 年 12 月まで派遣され、コスタリカ大学文学部現代言語学科に配属されていた。2 年ほどコスタリカで生活し、日本語教師として大学で教え、それに加えコスタリカ日本語教師会に所属し、各種イベント（JLPT、日本語教育セミナー、交流会など）の実施をした。教師会に所属することにより、コスタリカ日本語教育の問題点も種々見えてきた。その 1 つに「現地教師養成」というものがある。現地教師、つまり日本語非母語話者教師（以下 NNT²）の指導育成をすることである。コスタリカ日本語教育の規模を拡大するには、日本語教師の拡充は必須だが、そのための母語話者日本語教師（以下 NT³）は限られている。在留邦人が少ないためである。コスタリカ人日本語教師の養成や、NT とのチームティーチングをすることにより、コスタリカ日本語教育の更なる発展が期待されるが、そのためには NT と NNT の同異点を確認する必要がある。NT と NNT の言語学習に対する考えは、何が違うのか、何が同じなのかを知ることは、教師養成やチームティーチングを行う際に、有用な情報になるだろう。本稿では、コスタリカでの NT と NNT の言語学習に対する考え、つまりビリーフの調査を行い、両グループの

¹ JICA（Japan International Cooperation Agency、独立行政法人国際協力機構）

² NNT（Non-Native Teacher、非母語話者教師、本稿ではコスタリカ人日本語教師を指す。ティーチングアシスタントも含む。）

³ NT（Native Teacher、母語話者教師、本稿では日本人日本語教師を指す。）

同異点を探る。

2. 研究背景

2-1 コスタリカについて

外務省 HP「コスタリカ共和国基礎データ」によると、同国の人口は約 486 万人（2016 年）、民族構成はスペイン系および先住民との混血が 95%、アフリカ系が 3%、先住民他が 2%となっている。言語はスペイン語、在留邦人は 386 人（2016 年 10 月現在）、宗教はカトリックが国教である。

日本からコスタリカは、飛行機で 15 時間以上かかるため、観光目的で訪れる人は非常に少ない。自然が豊かなため、エコツーリズムが盛んで、地理的にも近く治安が安定しているためアメリカ人観光客は多い。日本国内ではコスタリカに関する情報は限られたものしかなく、おもに政治に関するものである。同国は憲法で軍隊を廃止しており、現在も軍に相当する大規模戦力を保持していない。そのため、日本では「非武装平和主義国」（国本 2016:26）、「中米のスイス」（寿里 1990:291）などと語られることも多い。

2-2 コスタリカ日本語教育事情

コスタリカの日本語教育は 1978 年に JICA 青年海外協力隊によりコスタリカ大学（以下 UCR⁴）において、選択第 2 外国語科目として始まった。その後、ナショナル大学（以下 UNA⁵）、コスタリカ大学オクシデンテ校（以下 OCC⁶）へ派遣され授業が始まった。2018 年現在でもこの 3 国立大学に JICA ボランティアが派遣されている。私立の語学学校では 1985 年ごろから日本文化センターが日本語教育を始めており、現在では複数の私立機関において日本語教育が行われている。2015 年より JLPT が実施されている。国際交流基金（2017）によると、2015 年度のコスタリカの日本語教育機関数は 8 機関、教師数は 26 人（うち NT は 14 人）、学習者数は 522 人となっている。表 1、2 は国際交流基金の 2015 年度海外日本語教育機関調査の結果をまとめたものである。メキシコは世界 20 カ国のスペイン語圏において、2015 年度調査での日本語学習者数は最多を記録した。コスタリカは中米においては、メキシコに次ぐ規模である。

⁴ UCR（Universidad de Costa Rica、コスタリカ大学）

⁵ UNA（Universidad Nacional de Costa Rica、ナショナル大学）

⁶ OCC（Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente、コスタリカ大学オクシデンテ校）

表1 2015年度コスタリカ学習者数内訳

教育段階	学習者数	割合
初等教育	40	7.7%
中等教育	36	6.9%
高等教育	220	42.1%
その他の教育機関	226	43.3%
計	522	100%

表2 2015年度調査における近隣国との比較

国名	機関数	教師数	学習者数	10万人あたりの 学習者数
メキシコ	68	322	9,240	7
コスタリカ	8	26	522	11
ホンジュラス	5	17	617	8
グアテマラ	4	8	271	2
エルサルバドル	4	17	269	4
パナマ	3	4	107	3
ニカラグア	2	4	109	2

2-3 JICA ボランティアについて

JICA ボランティアとは日本政府の ODA 予算により、独立行政法人国際協力機構（以下 JICA）が実施する事業であり、開発途上国からの要請に基づき、技術・知識・経験を持った人を派遣する事業である。

コスタリカの日本語教育分野における1つの目標は、現地の日本語教育が自立し、JICA ボランティアに頼らない状態にすることである。そのためには、日本語の授業をするだけでなく、コースの設立、カリキュラムの整備、現地日本語教師の養成なども必要になってくる。コスタリカでは約40年にわたり日本語教師が派遣されたにも関わらず、自立のめどは立っていない。昨今では、JICA ボランティアの応募者の減少、他の開発途上国と比べると発展しているコスタリカの状態、他国と比べると多い派遣者数などもあり、コスタリカへの日本語教師派遣を削減・中止することも検討されていると聞く。JICA コスタリカ事務所や派遣隊員は、コスタリカへの日本語教師の派遣が中止され、日本語教育が衰退してしまうことを危惧している。そのため、コスタリカ日本語教育の自立のため現地教師の養成が急務となっており、ボランティアへ要請されている活動内容にも、日本語の授業を行うことと、「授業を通してのアシスタントに対する日本語教授法の指導」（以下「現地教師養成」）が挙げられている。「現地教師養成」の必要性は、JICA 事務所やボランティアに周知はされているが、それに対しての方策は特に決められていない。そのため、「現地教師養成」という喫緊の課題に対しての研究・調査の

必要性があると考える。

3. 先行研究と研究目的

3-1 先行研究

日本語教育学会『新版日本語教育事典』（2005:807）では、「言語学習についての信念（ビリーフ）⁷とは、言語学習の方法・効果などについて人が自覚的または無自覚的にもっている信念や確信を指す」とされ、教師と学習者の間にはビリーフのギャップが存在し、「こうした場合、両者の調整が不十分なまま授業を強行すると学習者の積極的な参加を得ることはできない」とされている。そして、「文化的背景の違いによる信念の違い」があるとしている。

久保田（2009:188）では、教師のビリーフをこう定義している。「教師の思考過程を形作る要素のうち、思考、決断、計画のようなその場での反応ではなく、それまでの経験や知識などの蓄積から形作られる考え方や信念の部分」としている。

本研究でのビリーフの定義は「人が自覚的・無自覚的にもっている言語学習についての考え方で、それまでの経験や知識などから形作られるもの。」とする。

ビリーフの先行研究は、学習者への調査と教師への調査の2つのグループに大別される。Horwitz（1985, 1987）は、英語学習者のビリーフを調査するためビリーフ質問調査紙 BALLI (Beliefs About Language Learning Inventory) を作成し調査を行なった。その後、この質問調査紙 BALLI が日本語教育にも援用され、世界各国の日本語学習者のビリーフ調査が行われた。例えば、中国（岡崎 2002）、韓国（呉 2007）、メキシコ（高崎 2014）などである。複数国を比較した阿部（2014）などもある。しかし、先行研究においてコスタリカ人学習者を対象としたものは見当たらない。

教師のビリーフ調査は、対象が NT か NNT によって分けられる。NT では松田（2005）などが挙げられ、NNT ではタイ人日本語教師を対象にした福永（2015）などが挙げられる。複数国の NNT の比較を行った久保田（2007）などもあるが、教師ビリーフ調査の先行研究でも、コスタリカに焦点を当てたものは見当たらない。

中米地域の日本語教育について書かれた先行研究は多くなく、そのほとんどがメキシコについてで、副島（2006）、佐藤（2018）などがある。副島（2006）では、メキシコ日本語教育の問題点として「日本語教師不足」を挙げ、それに5つの側面があるとし、その1つで NNT についてこう述べている。「メキシコ国内において将来的に日本語教師を確保する道として、ノンネイティブの日本語教師が担うしかあり得ないであろう」と述べているが、「現在の状況では（略）ノンネイティブ教師の日本語の運用力が必ずしも高くないということと、日本語教育の知識や技術においても一定のレベルに達していない」とし、NNT に対する種々の方策の必要性を指摘している。コスタリカにおいても

⁷ この分野に関する先行研究では、BELIEFS、belief、信念、確信、ビリーフス、ビリーフなどの用語が使われているが、本稿ではビリーフと表記する。

状況は似ており、この問題に対する調査研究の必要性があると考ええる。

メキシコ以外だとグアテマラ（新井 2015）、ニカラグア（窪 2010）などである。コスタリカを含む中米・カリブ地域の日本語教育互助組織に「中米・カリブ日本語教育ネットワーク」という組織があるが、それを対象とした佐久間（2010）、荒井（2014）などがある。メキシコ以外の中米地域の国を対象とした研究は非常に少なく、コスタリカ日本語教育に焦点を当てた先行研究は見当たらない。

3-2 研究目的

本調査では、先行研究で扱われることがなかったコスタリカ日本語教育に焦点を当て、その中でもビリーフ調査を通して NT と NNT の言語学習に対する考え方の同異点を探る。そして、コスタリカ日本語教育の問題点の1つである「現地教師養成」について考察する。

4. 調査

4-1 調査方法

コスタリカと同じスペイン語話者のメキシコ人日本語学習者を対象にした高崎（2014）で使用された質問調査紙 BALLI メキシコ版を、本調査でも援用する。メキシコ人日本語学習者、コスタリカ人日本語学習者、コスタリカ人日本語教師、日本人日本語教師の4グループの比較を念頭に置いているためである。本稿ではコスタリカ人日本語教師、日本人日本語教師の2グループに絞って考察する。

高崎（2014）の BALLI に加え、いくつかの意識調査も加え、スペイン語をコスタリカ向けに多少手直しした。ネイティブチェックを経て、BALLI スペイン語コスタリカ版を作成した。インターネットを通じたアンケート実施方法「Google form」を使用し、コスタリカ日本語教師会協力のもと調査を行なった。調査時期は2018年9月から10月である。

4-2 調査協力者

本調査の NT とは、コスタリカにおいて日本語教授経験のある日本人日本語教師のことである。NT は14人で、そのうち JICA ボランティアは、調査時において現役6隊員と元5隊員を合わせ11人である。JICA ボランティアには JV と SV⁸という区分けがあるが、11人のうち、JV が3人（うち元隊員1人）、SV が8人（うち元隊員4人）である。本調査の NNT とは、ティーチングアシスタントも含めたコスタリカ人日本語教師のことである。

調査協力者が教えた経験があると回答した機関は以下の通りである。丸括弧内は回答

⁸ JV（青年海外協力隊、20～39歳まで）と SV（シニア海外ボランティア、40～69歳まで）。年齢以外にも実務経験年数や求められる技術などの違いがある。

人数を表している。コスタリカでは機関を掛け持ちしたりして、複数機関での教授経験がある教師が多く、複数選択可としたため、合計人数は調査協力者の総数を超える。NT は UCR(6)、OCC(3)、UNA(2)、Casa de idiomas(2)、Palmares(1)、New Learning Academy(1)、智美先生の日本語教室(1)、日本文化センター(3)、Casa Manga(1)である。NNT は UCR(6)、UNA(3)、CIDI(2)、Idiomas CR(3)、日本文化センター(5)、Casa Manga(1)、Programa Institucional para el Adulto y Adulto Mayor(1)、その他(1)と回答。

表3 コスタリカを対象としたビリーフ調査の協力者

	NNT	NT
総数	20人	14人
男女比	男 50%(10人) 女 50%(10人)	男 7.1%(1人) 女 92.9%(13人)
平均年齢	25.8歳	45.4歳
平均学習歴	4年4ヶ月	
平均教授歴	2年3ヶ月	9年8ヶ月
母語	スペイン語 19人 英語 1人	日本語 14人

4-3 調査結果

質問紙は質問内容に対して、①強く賛成 ②賛成 ③賛成でも反対でもない ④反対 ⑤強く反対のどれか1つを選択するというものである。データを収集後、平均値と標準偏差を計算し、 t 検定を行い統計処理をした。その結果、NTとNNTの平均値間に5%水準以下で、27項目において有意差が見られた。つまり、全51項目のうち、半数以上の27項目において、本調査対象のNTとNNTは違いがあるという結果になった。

5. ビリーフ調査結果詳細

ここでは、ビリーフ調査結果から見る、コスタリカのNTとNNTの同異点について詳述する。表4～8にはコスタリカで教授経験のある日本人日本語教師(表中NT)、コスタリカ人日本語教師(表中NNT)、NTとNNTの平均値間で t 検定を行なった際の t 値(表中 t 値)、 t 検定の有意確率(表中有意確率)の項目を載せる。表中網掛け有意確率はNTとNNTの平均値間に5%水準以下で、有意差が見られたものである。表中NT、NNTの項目に掲載した数値は、上が回答の平均値、下の丸括弧内が標準偏差である。回答平均値は1～5までの間で推移し、1が最も強く賛成し、5が最も強く反対する考えである。目安として3以上の値を記録すると質問に対して否定傾向になる。

また、表中の質問内容欄において、「3.私は自分が日本語(NTは他目標言語)を習得できていると思っている。」のように、丸括弧書きで(NTは～)などとなっている質問がいくつかある。このような質問では、NTに対しては丸括弧内の質問内容であり、NNTに対しては丸括弧なしの質問内容になる。一部質問内容がNTに適さないため、質問内容

を調整したためである。

5-1 「言語学習の適正」

言語学習ビリーフ調査には5つのカテゴリーがあるが、まずは「言語学習の適正」カテゴリーを見ていく。このカテゴリーでは、7項目中4項目でNTとNNTの間に有意差が確認された。項目18「私は外国語学習に特別な才能を持っている」では、NNTはNTに比べ、外国語学習に自信を持っている様子がうかがえる。逆にNTは謙遜しているのかもしれないが、コスタリカに住んだ経験を持ち、スペイン語が話せるにも関わらず、回答は否定傾向を示している。

項目45「もし1日に1時間ずつ日本語を勉強したら、上手に話せるまでにどれくらいかかるか」では、両グループの考えは似た傾向で、3年前後と考えているようだ。

表4 「言語学習の適正」

	質問内容	NT	NNT	t値	有意確率
2	ある言語は他の言語に比べて易しい。 ⁹	2.64 (0.74)	2.30 (0.73)	-0.884	0.192
3	私は自分が日本語（NTは他目標言語）を習得できていると思っている。	2.57 (0.76)	1.95 (0.76)	-2.038	0.025
5	私の国の人は外国語学習が得意である。	3.14 (0.53)	2.65 (0.75)	-1.783	0.042
12	数学や科学が得意な人は外国語学習が得意ではない。	4.36 (0.84)	4.45 (0.89)	0.718	0.761
18	私は外国語学習について特別な才能を持っている。	3.71 (0.73)	2.25 (0.79)	-5.273	0.000
41	すべての人が外国語を習得できる。	2.79 (0.80)	1.95 (1.00)	-2.298	0.014
45	もし1日に1時間ずつ日本語を勉強したら、上手に話せるまでにどれくらいかかるか。 ¹⁰	2.43 (1.16)	2.65 (0.99)	0.135	0.553

5-2 「言語学習の本質」

「言語学習の本質」カテゴリーでは、10項目中5項目で有意差が確認された。項目29「外国語学習の中で一番重要なのは文法の学習である」では、NNTは文法学習を重視しているが、NTは逆に文法学習重視には否定的な意見を持っており、考えの違いが見て取れる。教師養成時に、授業構成で両グループ間に齟齬が生じる可能性があり、教える側のNTの押し付けにならないように気をつけたほうが良いだろう。チームティーチング時には、文法を担当するNNTとそれ以外を担当するNTに分けても良いだろう。

項目35「外国語学習の中で一番重要なのは、自分の言語からの翻訳の学習である」では、両グループともに否定傾向を示しており、考えの傾向は一致している。

⁹ 項目2の回答選択肢は、「①とても難しい言語 ②難しい言語 ③難しさは普通の言語 ④簡単な言語 ⑤とても簡単な言語」である。

¹⁰ 項目45の回答選択肢は、「①1年以下 ②1～2年 ③3～5年 ④5～10年 ⑤1日に1時間では話せるようにならない。」である。

表 5 「言語学習の本質」

	質問内容	NT	NNT	t 値	有意確率
6	日本語の学習は生活の質を豊かにする。	2.36 (0.50)	1.80 (0.77)	-2.070	0.023
9	外国語を習得するためには、その文化を知ることが必要だ。	2.07 (1.00)	1.40 (0.68)	-2.022	0.026
14	外国語学習はその外国語が話されている国で行なうのが一番いい。	2.50 (1.22)	1.90 (0.91)	-1.246	0.111
20	外国語学習の中で一番重要なのは、語彙の学習である。	2.79 (0.58)	2.40 (0.60)	-1.513	0.070
29	外国語学習の中で一番重要なのは、文法の学習である。	3.43 (0.65)	2.65 (0.81)	-2.703	0.005
30	外国語を聞いて理解するよりも話すほうが易しい。	3.36 (0.63)	3.55 (0.76)	-0.147	0.442
34	外国語学習の方法は、他の分野の学習とは異なる。	3.29 (0.61)	1.50 (0.76)	-7.032	0.000
35	外国語学習の中で一番重要なのは、自分の言語からの翻訳の学習である。	3.71 (0.83)	3.85 (1.09)	0.520	0.697
42	外国語を話すより、読んだり書いたりするほうが易しい。	3.21 (0.80)	3.10 (1.07)	0.643	0.738
51	私は趣味を楽しむように日本語（NTは他目標言語）を学んでいる。	2.21 (0.80)	1.50 (0.61)	-2.680	0.006

5-3 「言語学習とコミュニケーションストラテジー、教室活動」

「言語学習とコミュニケーションストラテジー、教室活動」カテゴリーでは、11項目中3項目で有意差が確認された。項目27「外国語学習の誤りは初期の段階で訂正しなければ、後で訂正するのは難しい」では、NTは否定傾向を、NNTは賛成傾向を示している。NTは初期の誤りに寛容な姿勢がうかがえるが、NNTには初期においても正確性を求める姿勢がうかがえる。久保田（2007）では世界各国のノンネイティブ教師のビリーフを比較し、「正確さ志向」は出身地域などによる影響を受けると指摘している。そして「ノンネイティブ教師のビリーフはネイティブ日本語教師のビリーフとは異なること、その要因として、日本語運用力や日本語の背景知識や日本文化に対する理解がネイティブとは異なるという意識が、「正確さ」や「豊かさ」に対する志向性をネイティブ以上に強くしている」と述べている。本調査からコスタリカでも、NNTはNTよりも強い「正確さ志向」が見て取れる。教師養成時には、誤りに対して寛容な姿勢で臨むか、厳格な姿勢なのかは、NTとNNTの間であらかじめ擦り合わせておいたほうが良いだろう。

一方、項目7「きれいな発音で話すことが重要だ」、21「繰り返し練習することが重要だ」、32「学習者が積極的に教室活動に参加するような授業は良い授業だ」では、両グループとも強く賛成しており、これらの点では似た傾向で一致している。

表6 「言語学習とコミュニケーションストラテジー、教室活動」

	質問内容	NT	NNT	t 値	有意確率
7	きれいな発音で話すことが重要だ。	2.57 (0.65)	2.05 (1.05)	-1.256	0.109
10	正しく言えるようになるまでは話すべきではない。	4.50 (0.65)	4.05 (1.05)	-0.989	0.165
13	学習者は教師の説明を聞き、答えを求められたときだけ答えるべきだ。	4.57 (0.65)	3.85 (0.93)	-2.194	0.018
15	日本人との日本語の練習は楽しい。	2.29 (0.61)	1.50 (0.61)	-3.450	0.001
17	わからない日本語の単語は必ず辞書で調べるべきだ。	3.36 (0.63)	2.90 (1.25)	-0.786	0.219
21	繰り返し練習することが重要だ。	1.93 (0.62)	1.60 (0.60)	-1.151	0.129
25	他の人と日本語（NTは他目標言語）で話すとき、不安を感じて臆病になることがある。	2.36 (0.93)	2.75 (1.45)	-0.312	0.378
26	教室で学習者同士で日本語を話しても、学習の役には立たない。	4.36 (0.63)	4.15 (1.04)	0.031	0.512
27	外国語学習の誤りは初期の段階で訂正しなければ、後で訂正するのは難しい。	3.29 (0.99)	2.20 (0.95)	-2.946	0.003
31	CDなどで練習することは重要だ。	2.14 (0.66)	1.85 (0.75)	-0.691	0.247
32	学習者が積極的に教室活動に参加するような授業は良い授業だ。	1.64 (0.50)	1.45 (0.60)	-0.434	0.333

5-4 「学習動機」

「学習動機」カテゴリーでは、7項目中5項目で有意差が確認された。項目40「外国の文化について知りたい場合、外国語を学習しなくても自分の言語で多くのことを知ることができる」では、NTは賛成傾向を示しているが、NNTは否定傾向を示している。つまりNNTは文化を知るには言語学習が必要との姿勢だが、5.2の項目9「外国語を習得するためには、その文化を知ることが必要だ」でもNNTは強い賛成を示しており、文化と言語学習についてNNTはNTより強い意識を持っているようだ。

項目23「私の国の人（コスタリカでは）、日本語や日本文化を知ることが重要だと考えている」、48「私の国では（コスタリカでは）、日本語を話せることが重要だと思われる」では、両グループとも否定傾向を示しており、考えの差は見られず、コスタリカにおいて日本文化や日本語の重要度は高くないと認識している。

表 7 「学習動機」

	質問内容	NT	NNT	t 値	有意確率
23	私の国の人は（コスタリカでは）、日本語や日本文化を知ることが重要だと考えている。	3.07 (1.00)	3.55 (0.76)	-1.188	0.122
37	日本語ができれば、いい就職のチャンスがある。	3.07 (0.62)	2.05 (0.83)	-3.671	0.000
38	私は日本人の（NT は他目標言語の）友人を作りたい。	2.00 (0.78)	1.40 (0.60)	-2.230	0.016
40	外国の文化について知りたい場合、外国語を学習しなくても自分の言語で多くのことを知ることができる。	2.21 (0.58)	3.75 (1.16)	-4.302	0.000
48	私の国では（コスタリカでは）、日本語を話せることが重要だと思われている。	3.36 (0.74)	3.75 (0.85)	-0.955	0.173
49	私は日本語（NT は他目標言語）が上手に話せるようになりたい。	1.64 (0.63)	1.05 (0.22)	-3.625	0.000
50	日本語（NT は他目標言語）を学ぶだけでなく、いつか教えたいと思う。	3.00 (0.78)	1.65 (1.14)	-3.590	0.001

5-5 「教師の役割と学習者の自律性」

「教師の役割と学習者の自律性」カテゴリーでは、16 項目中 10 項目で有意差が確認された。項目 8「教師が学習到達目標を設定しなければならない」、33「教師は学習者を一生懸命学習させなければならない」、47「教師は学習者の学習環境を整えるべきだ。そうして学習者のサポートを続けるべきだ」の 3 項目では、NNT は NT に比べ賛成傾向を示している。NNT は学習に対して、学習者個人の問題としてではなく、より強く教師側が介入することを良しとする考えが見て取れる。チームティーチングでは、NNT が授業の雰囲気作りや、質問や悩みに対しての学習者への個別対応などを担当するのが良いだろう。

一方、項目 43「はっきりとした目的があれば外国語の上達が早くなる」、46「教師は学習者がよく勉強するように動機付けるべきだ」では、両グループともに賛成傾向を示しており、考えの違いはない。

表8 「教師の役割と学習者の自律性」

	質問内容	NT	NNT	t値	有意確率
1	外国語学習に成功するにはいい教師が必要だ。	2.00 (0.68)	1.70 (0.80)	-0.644	0.262
4	教師による定期的な試験は学習者にとって助けになる。	1.93 (0.62)	2.05 (0.89)	0.420	0.661
8	教師が学習到達目標を設定しなければならない。	2.86 (1.03)	1.45 (0.60)	-4.786	0.000
11	教師にどのように学習を進めるべきか教えてほしい。	2.71 (0.61)	1.60 (0.60)	-5.060	0.000
16	学習者の評価は教師からされるべきだ。	3.36 (0.74)	1.90 (0.72)	-5.496	0.000
19	外国語を学習するとき、教師に助言を求めるのが好きだ。	2.64 (0.63)	1.55 (0.51)	-5.327	0.000
22	自分の外国語学習のどの部分を改善すべきかわかっている。	2.43 (0.76)	1.70 (0.73)	-2.531	0.008
24	教師の言う通り勉強すれば外国語の上達が早くなる。	3.29 (0.83)	2.25 (0.64)	-3.879	0.000
28	自分の間違いを自分でチェックするとき、一番学習できる。	2.57 (0.51)	2.40 (0.99)	0.150	0.559
33	教師は学習者を一生懸命学習させなければならない。	3.00 (0.68)	1.45 (0.60)	-6.747	0.000
36	教師に自分がどのくらい外国語学習が進んだか教えてほしい。	2.57 (0.65)	1.80 (0.70)	-3.008	0.003
39	教師に自分の外国語学習上の問題点や困難点を教えてほしい。	2.21 (0.70)	1.20 (0.41)	-5.088	0.000
43	はっきりとした目的があれば外国語の上達が早くなる。	1.71 (0.73)	2.05 (1.05)	-0.503	0.309
44	日本語を習うことはその文化を研究するためだけでなく、社会、政治、科学技術等を研究するためにも助けになる。	2.21 (0.70)	2.00 (0.86)	-0.136	0.446
46	教師は学習者がよく勉強するように動機付けるべきだ。	2.07 (0.73)	1.65 (0.88)	-1.055	0.150
47	教師は学習者の学習環境を整えるべきだ。そうして学習者のサポートを続けるべきだ。	2.36 (0.63)	1.50 (0.69)	-3.436	0.001

6. まとめと今後の課題

本稿において、対象となったNTとNNTのグループにおいて、全51項目中27項目において有意な違いが確認された。違いを確認することにより、「現地教師養成」やチームティーチングに役立てることができるだろう。

コスタリカにおけるJICAボランティアの仕事の1つに、「授業を通してのアシスタントに対する日本語教授法の指導」というものがあり、現在の喫緊の課題となっている。しかし、JICAからは具体的な方策が示されず、ボランティア任せとなっているのが現状である。ボランティアの任期は原則2年となっており、例えばあるボランティアが現地教師養成のための指導を行なったとしても、明確な指導方針が決まっていなければ、新ボランティアになった時に教師養成の方向性がまるっきり変わってしまう可能性がある。この現地教師養成の方向性が決まっていないことが大きな問題ではないだろうか。NNTには、今までの学習経験などから培ってきたビリーフが存在する。それはNTとは違うものである。

教師養成をするにあたり、その違いを変容させてしまうことは良いことだろうか。NNT には NT にない良いものがあり、それを確認することから、教師養成の方向性は決まってくるだろう。

今後の課題としては、コスタリカ人学習者グループを加えてのビリーフ比較の調査分析をし、「現地教師養成」の具体的な方向性を示すことを課題とする。それに加え、今回の結果がコスタリカ人特有のものなのかどうかの検証を行い、ビリーフの背景を考察していく。

参考文献

- 阿部新 (2014) 「世界各地の日本語学習者の文法学習・語彙学習についてのビリーフ—ノンネイティブ日本語教師・日本人大学生・日本人教師と比較して—」『国立国語研究所論集』8, pp.1-13, 国立国語研究所
- 新井克之 (2015) 「いわゆる“実益”に結びつきにくい日本語学習の意味—グアテマラの学習者に PAC 分析を用いて—」『海外日本語教育研究』(1), pp.31-56, 海外日本語教育学会
- 荒井美幸 (2014) 「海外の日本語教育ネットワーク形成に関する考察—中米・カリブ地域を中心に—」『比較文化研究』110, pp.191-201, 日本比較文化学会
- 副島健治 (2006) 「メキシコの日本語教育」『ポリグロシア』11, pp.185-197, 立命館アジア太平洋大学言語研究センター
- 岡崎智己 (2002) 『最新の学習理論と学習支援システムに基づいた中国人大学生のための日本語コースの開発 研究成果報告書』(平成 11 年度～平成 13 年度科学研究費補助金 基礎研究 (B) (2)課題番号 11694006)
- 国本伊代編著 (2016) 『コスタリカを知るための 60 章』第 2 版, 明石書店
- 窪寿恵 (2010) 「ニカラグア日本語教育の現状と問題—中米各国の日本語教育事情を踏まえて—」『桜美林言語教育論叢』6, pp.91-105, 桜美林大学言語教育研究所
- 久保田美子 (2007) 『ノンネイティブ日本語教師のビリーフの研究』(2006 年度明海大学大学院応用言語学研究科博士論文)
- 久保田美子 (2009) 「ノンネイティブ日本語教師のビリーフの要因—インタビュー調査から共通要因を探る—」水谷信子 (監修)・桜井隆 (編)『日本語教育をめぐる研究と実践』pp.185-210, 凡人社
- 国際交流基金 (2017) 「2015 年度海外日本語教育機関調査 集計表 CD-ROM」『海外の日本語教育の現状』
- 呉禧受 (2007) 「韓国における日本語教師のビリーフの特徴—日本人教師と韓国人教師のビリーフの比較を通して—」『ことばの科学』19, pp.5-22, 名古屋大学言語文化研究会
- 佐久間勝彦 (2010) 「中米・カリブ地域の日本語教育ネットワーク形成を求めて—「第 1 回中米日本語教育セミナー」での講演を中心に—」『聖心女子大学論叢』115, pp.142-103, 聖心女子大学
- 佐藤梓 (2018) 「メキシコ人日本語学習者の学習動機づけ—4 地域における調査結果から—」

- 『海外日本語教育研究』(6), pp.1-22, 海外日本語教育学会
寿里順平 (1990) 『中米の奇跡コスタリカ』第2版, 東洋書店
高崎三千代 (2014) 「メキシコにおける日本語学習者の特性-ビリーフ調査結果を中心に-」『国際交流基金日本語教育紀要』(10), pp.23-38, 国際交流基金
日本語教育学会 (2005) 『新版日本語教育事典』大修館書店
福永達士 (2015) 「タイ人日本語教師の教師認知-タイ中等教育機関におけるビリーフ調査から-」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』(12), pp.27-36, 国際交流基金バンコク日本文化センター
松田真希子 (2005) 「現職日本語教師のビリーフに関する質的研究」『長岡技術科学大学言語・人文科学論集』(19), pp.215-240, 長岡技術科学大学
Horwitz, E. K. (1985) Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals* 18(4), pp.333-340.
Horwitz, E. K. (1987) Surveying student beliefs about language learning. *Learner strategies in language learning*, pp.119-129. London: Prentice-Hall.

参考 HP

- 外務省 「コスタリカ共和国基礎データ」 2018年2月18日参照
(<https://www.mofa.go.jp/mofaj/area/costarica/data.html#section1>)
国際協力機構 「JICA ボランティア事業の概要」 2018年2月18日参照
(<https://www.jica.go.jp/volunteer/outline/>)
国際交流基金 「日本語教育 国・地域別情報」 2018年2月18日参照
(<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2017/costarica.html>)

謝辞

本稿の執筆に際しては、埼玉大学大学院の指導教員である嶋津拓教授からご教示を頂き、それに加え、さいたま言語研究会の査読者の方から貴重なコメントを頂いたことを、感謝いたします。そして、本調査に協力していただいたコスタリカ日本語教師会の先生方および、コスタリカ人学習者の方々にも感謝いたします。この場を借りてお礼申し上げます。

(埼玉大学大学院人文社会科学研究所博士前期課程)

「テミセル」表現に関する一考察

—書き言葉における文末「てみせる。」の使用実態—

井上 直美

【キーワード】

テミセル、BCCWJ、描写表現のテンス、級外項目、日本語学習教材

【要旨】

本稿では、書き言葉における文末の「てみせる。」という形態に注目し、国立国語研究所『現代日本語書き言葉均衡コーパス』を用いて、使用実態を調査した。

その結果、形態は「ル形」であっても、既に実現している事態について述べる「てみせる。」が8割近くを占めていることが明らかになった。また、その中には、日本語学習教材に記述されている「決意用法」にも「紹介用法」にも該当しないものが多数見られた。これらは、書き言葉特有の描写表現で用いられる「てみせる。」だと考えられ、データ総数に対し、非常に高い割合で出現している。

現状、日本語学習教材には、この書き言葉特有の表現について記述がない。本稿は、明らかになった使用実態から、主体的により上を目指す日本語学習者、つまりニア・ネイティブレベルの学習者向けに、これらの表現についても記述が必要だと主張する。

1. はじめに

「テミセル」表現は、『日本語能力試験出題基準〔改訂版〕』に記載がなく、級外と呼ばれる項目である。そのこともあり、日本語学習者向けの記述が少ない文法項目だと言える。まず、記述があるものの中から日本語学習者向けの文法辞典の用例¹を見てみる。

- (1) ぼくはあしたの柔道の試合で必ず勝ってみせる。がんばるぞ。

(『どんな時どう使う日本語文型辞典』 p. 199)

- (2) かれは柔道の型を教えるためにまずやってみせた。

(『教師と学習者のための日本語文型辞典』 p. 270)

¹ 本稿で提示する用例は、出典が示されているものを除き、国立国語研究所『現代日本語書き言葉均衡コーパス』のものである。これらには括弧でID番号を付した。また、用例中の下線は筆者によるものである。

(1) は「がんばって達成しよう、達成できる、という話者の強い気持ちを他に示す表現」と説明され、(2) は「紹介をしたり、理解をうながしたりするのに、実際の動作で示すことを表す」と解説されている。このように文法辞典には2つの用法が記述されていることがわかる。本稿では便宜的に(1)を決意用法、(2)を紹介用法と呼ぶことにする。また、日本語学習教材²を見ても、「てみせる」の項目には「決意用法」または「紹介用法」が記述されている。そして、「決意用法」は主語が一人称、かつ、「てみせる」や「てみせます」のような「非過去形」で用いる例が挙げられている。

しかし、実際の用例を見てみると、(3)のように、主語が一人称、かつ、「てみせる。」の形態でも、既に実現している事態を表し、決意用法に該当しないものがある。しかも、紹介用法のように何かを紹介するために動作を見せたとも解釈できない。

- (3) 野ブタの言葉に俺は大袈裟に溜息を吐いてみせる。「じゃあ信じなきやいいだろ。ま、おまえに信じられてもなにも嬉しくないけどな」一瞬、間があった。
(OB6X_00049)

日本語学習者は、様々な表現を習得する際、「ル形」なのか「タ形」なのかといった形態と意味をつなぎ合わせて規則的に学習していく。そのように考えた場合、(3)のような用例は教材類の記述と合致せず理解が難しいことが予想される。現状、(3)については教材類に示されていない。そこで、本稿は書き言葉の「てみせる。」という形態に注目し、その使用実態を明らかにし、日本語学習教材類の記述について検討を行う。

本稿の構成は次の通りである。まず、2章で先行研究について述べ、本稿の課題を明確にする。3章で調査方法、および調査結果について述べる。4章で考察を行い、5章で本稿の主張を述べる。

2. 先行研究

「テミセル」表現に関する先行研究は大別して3つのアプローチがある。意味用法を分類したもの(高橋 1969、森田 1977)、構文の観点から分析したもの(成田 1981、澤田 2009)、文脈の観点から分析したもの(笠松 1991)である。その後、前接動詞の語彙的特徴、構文的特徴、文脈的特徴を複合的に記述した研究として成(2012)が挙げられる。これらの先行研究では、日本語学習教材類に記述されている「決意用法」、「紹介用法」に該当するもの以外にも、研究者の着眼により細かく意味分類が行われている。

また、「決意用法」の形態的特徴について言及したものとして、笠松(1991)、成(2012)がある。笠松(1991)は、発話時点で未実現のタイプは「話し手が相手の反応をもとめて、動作の実行の決意、動作の実現への自信を表す」(笠松 1991: 40)とし、すぎさらずの形だとした。また、成(2012)も、決意用法を「豪語」と名付けて分類し、形態的

² 「テミセル」の記述が確認できた教材類を末尾の参考資料に記した。

特徴として「未実現形」であることを指摘している。

「決意用法」以外については、成（2012、2014）が触れている。成（2012）は、「てみせる」を4分類した上で「豪語」以外の用法においては、「既実現形が多い」とした。その後の成（2014）では、その4分類のうちの「偉業としての評価³」に特化した分析を行い、形態的特徴として過去形が50.3%、非過去形が49.7%だとも述べている。つまり、「テミセル」表現の「決意用法」以外では、事態は既実現しているが、形態的には「既実現形」と「未実現形」が混在していることを指摘している。

以上のように、先行研究においては「テミセル」表現を意味別に分析したものが多く、同じ意味で形態が異なる点については指摘のみであり、十分な説明がされていない。同様に、同じ形態でありながら違う意味を表す場合についても分析が不十分である。このことは日本語学習者にとって理解しにくい部分であると考えられる。また、管見の限り、出現形態を限定して分析したものはない。そこで、本稿では書き言葉における「てみせる。」という形態に注目し、事態実現の観点からその使用実態を明らかにする。

3. 調査及び調査結果

3-1 調査方法

国立国語研究所『現代日本語書き言葉均衡コーパス』（以下 BCCWJ）を用いて用例調査⁴を行った。用例の抽出方法は次の通りである。

本研究ではコーパス検索アプリケーション『中納言』を用いて、すべての年代、すべてのジャンルを対象に用例の抽出を行った。

具体的には、キー「品詞：大分類：動詞」、後方共起1「語彙素：て」、後方共起2「語彙素：見せる」を入力し検索した。その結果、2816件の用例を得た。その中から、ひらがな表記の「てみせる。」、漢字表記の「て見せる。」を取り出した。また、「強がってみせる。」、「振り向かせてみせる。」のような用例も網羅するためキーを「接尾辞」、「助動詞」に変更して検索し、同様に取り出した用例も加え、320例を考察対象とした。

3-2 調査結果

BCCWJ から抽出した用例について、共起する動詞や、事態実現の観点、動作主の人称の観点から集計したものが表1および表2である。

3-2-1 共起する動詞ランキング

表1は、「てみせる。」と共起する動詞の上位10位までをランキングしたものである。

³ 「偉業としての評価」とは、「動作主の意図とは無関係に、書き手（または話し手）が動作主の行為を立派なこととして捉えることを表す。」（成2012：207）と規定され、次のような用例が挙げられている。

継投した背番号「10」の前沢一步投手も、1回を無失点に抑えてみせた。

（成2014：100）

⁴ 検索日：2018年2月21日、中納言2.4、データバージョン1.1。

表1 「てみせる。」に現れる動詞ランキング（総数 320）

順位	動詞	用例数	ヲ格 取らない	ヲ格 取る	再帰 動詞	割合	再帰動詞の用例
1	する	83	40	43	(1)	2%	白眼を指でむき出しにする
2	笑う	19	19				
3	頷く	15	15				
4	振る	12		12	(7)	58%	首／尻／手／～指を振る
5	なる	7	7				
5	示す	7		7	(1)	14%	腕の表を示す
7	微笑む	6	6				
7	広げる	6		6	(2)	33%	両手を広げる
7	やる	6		6	(0)	0%	
10	出す	5		5	(2)	40%	舌／Vサインを出す
合計		166	87	79	(13)		

表1から、「てみせる。」は、ヲ格をとらない「する」（にやりとする、まばたきする、など）や、自動詞（笑う、頷く、微笑む）と共起しやすいことが読み取れる。これらは動作主1人で完結する動きを表し、「影響が外の対象に向かわない」（庵 2012 : 140）タイプの動詞である。反対にヲ格を取る「する」（証明する、分析する、など）の用例も多く、別のタイプとなって表れていることが予想される。

3-2-2 事態実現の観点からみた主語人称別用例数

表2は、事態実現の観点から「てみせる。」の主語人称別に用例数をカウントしたものである。事態が実現しているかは目視で文脈から判断した。

表2 事態実現の観点からみた「てみせる。」の人称別用例数

人称	一人称	二人称	三人称	非情物	合計
用例数	75	0	240	5	320
(既実現)	(17) 23%	(0)	(226) 94%	(5) 100%	(248) 77.5%
(未実現)	(58) 77%	(0)	(14) 6%	(0) 0%	(72) 22.5%

表2からは、「てみせる。」は三人称主語文で用いられることが多いこと、また、主語の人称により事態の実現のタイプに違った傾向が現れることがわかる。

3-2-3 調査結果のまとめ

動詞ランキングからは、「自動詞」や、ヲ格をとらない「する」のような、動作主1

人で完結する動きを表し、「影響が外の対象に向かわない」(庵 2012:140) 動詞の多さが顕著だと言える。ただし他のタイプの動詞も現れており、用法は多種となることが想定される。また、主語人称と事態実現の観点から調査した結果、「ル形」でありながら既実現を表す用例が8割近くを占めることが明らかになった。一人称主語文では未実現の事態を、三人称主語文では既実現の事態を表すという傾向も見られた。

4. 考察

調査結果から、書き言葉における「てみせる。」では、形態は「ル形」でも意味的には未実現の事態と既実現の事態が混在していることが確認できた。それに加えて、主語の人称によって事態が実現しているかには特徴的な傾向が見られた。そこで4章では、事態が実現しているかどうか、「てみせた。」と置き換えられるかどうか、日本語学習教材の「決意用法」、「紹介用法」に該当するかどうか、を主たる基準に据えて考察し用法を分類する。

考察にあたり、あらかじめ分類について述べる。本稿では「てみせる。」の形態で出現した用例を次の4つのタイプに区分する。①決意(未実現)、②仮定(未実現)、③恒常性(既実現)、④1回生起(既実現)の4つである。①～③は「てみせた。」と置き換えができないが、④は置き換えが可能となっている。以下、区分ごとに考察を行う。

4-1 ①決意の「てみせる。」(58例)

まず1つ目は、日本語学習教材の「決意用法」に該当するタイプである。

(4) ぼくはあしたの柔道の試合で必ず勝つてみせる。がんばるぞ。 ((1)再掲)

この決意の「てみせる。」は動作主の心的態度を表すもので、一人称主語文となる。これから事態を達成するという決意の宣言である。しかし、決意だけであれば(5)で表現できる。ただの決意ではないことが伺える。

(5) ぼくはあしたの柔道の試合で必ず勝つ。がんばるぞ。 (作例)

このように、決意の「てみせる。」は、これから事態を達成させて結果を見せることで自分の能力を示す表現である。また、「てみせた。」に置き換えることは不可能である。

先述の表1、動詞ランキングからも決意用法との関わりが読み取れる。ランキング1位のヲ格を取る「する」や、5位の「なる」は決意用法との関わりが強い。用例を考察すると、決意の「てみせる。」と共起する動詞は、動作様態を表さず、結果事態の実現を表す動詞が多いことがわかる。一番多いのは(6)のようなヲ格を取る「する」で、次に(7)のような「なる」、その他には、(8)のような複合動詞「～切る」、「～出す」、助動詞「～せる」、も現れやすいと言える。

(6) うそだ！そんなことをいうなら、ぼくの足の位置が正しかったことを、証明してみせる。(PB2n_00069)

(7) 「ぼくは将来、うちの会社の社長になってみせる。いや、少なくとも重役にはなるからねえ。」(PB39_00458)

(8) いやいや、やはり私は八代丸の船長でありたい。荒波にばかり突っ込んで私も必ずや乗り切ってみせる。乗り切らなければならないのだ。(PB13_00059)

また、「必ず」「きっと」「いつか」「絶対」といった副詞が共起しやすいことも特徴として指摘できる。

4-2 ②仮定の「てみせる。」(14例)

仮定の「てみせる。」は動作を用いて手順や方法を示すタイプである。実際には事態が生起しておらず「てみせた。」に置き換えることは不可能である。また、決意用法のように動作主の心的態度を表すものではない。共起する動詞は(9)、(10)のように動作様態を表すという特徴がある。

(9) 例えば、腕を胸もと組んで、首を右へ左へ、交互にかしげてみせる。それだけで、「ああ、考えているな」と相手にもわかります。(LBh0_00016)

(10) make a long nose 「〈人を〉ばかにする」は人に向けて鼻先に親指をあて他の指を扇形に広げてみせる。(PB58_00008)

これらは「紹介をしたり、理解をうながしたりするのに、実際の動作で示すことを表す」(『教師と学習者のための日本語文型辞典』p. 270)、という説明に当てはまることから、事態未実現の「紹介用法」だと考えられる。

4-3 ③恒常性の「てみせる。」(17例)

事態既実現で、事態が複数回生起したと考えられる「てみせる。」を恒常性の「てみせる。」とする。これは1回の事態ではなく、複数回生起した事態であることから、習慣や属性といった恒常性を表す「ル形」を取る。そのため、「てみせた。」に置き換えることはできない。このタイプには動作主の持つ能力や態度が恒常的であることを表す用例が多い。また、日本語学習教材には記述がない。

(11) 小遊三は「永遠の若い衆」である。加えて、『大工調べ』などを演じれば、

ちゃんと棟梁の貫禄を出してみせる。【能力】 (PB57_00114)

(12) 大人だって負けてはいない。若者のしゃべり方、たとえば「辛くない？」のアクセントを無視した【上昇】には眉をひそめ、「耳ざわり」「ことばの乱れ」と嘆いてみせる。【態度】 (LBt8_00014)

(11) は、小遊三が題目に合わせて様々な年齢の役柄を演じ分けるという能力について述べている。それが1回の事態ではなく、恒常性のある主体の属性として述べられている。(12) も若者のしゃべり方に対して大人が取るとされる態度について述べられている。よく生起する事態、つまり一般論のように捉えられる。

また、データには出現しなかったが、③恒常性の「てみせる。」にも「紹介用法」は現れ得る。(2) の用例を(13) のように変更すると、常にその方法で紹介することが表せる。この場合は事態既実現の「紹介用法」だと言うことができる。

(13) かれは(いつも)柔道の型を教えるためにまずやってみせる。(作例)

4-4 ④1 回生起の「てみせる。」(231例)

1回の出来事として結果事態が実現済みのものを、1回生起の「てみせる。」とする。BCCWJに現れた文末の「てみせる。」の7割以上は、このタイプであり、「ル形」であっても文脈から既に実現した事態だと判断できるものである。このタイプは「てみせた。」に置き換えることができる。

4-4-1 「物語文のテンス」か「描写表現のテンス」か

「てみせた。」に置き換えられることに関連して、まず「ル形」、「タ形」の違いについて考えたい。このことは発話時を基準としたテンスの問題として扱われることが多い。しかし、実際には物語文などにおいて、既実現の事態であっても「ル形」をとることがある。このような現象はテキストジャンルによるもの、いわゆる「物語文のテンス」として説明される。

この「物語文のテンス」について、益岡(1991)、井島(2010)の記述がある。両者とも物語文においてはいわゆる通常のテンスの形態とは異なることがあるとしている。

益岡(1991)はカメラの遠近調節のように、時制の転換が行われていると説明している。「タ」は遠くから生起した事象を眺める形を取ることで話の筋を表し、「ル」は付帯的な状況を近くから描写する際に用いられると述べている。井島(2010)は、「ル」と「タ」の違いを物語時の視点か、表現時の視点かという、ウチ、ソトの視点の違いで説明している。その上で「ル」は眼前で物事が起きているような印象を与える効果があると述べている。

今回抽出したBCCWJの用例をみると、1回生起の「てみせる。」は書き手が回想しながら

ら他者の様態描写をする際に用いられ、「てみせる。」のあとにも描写文が続き、そこで区切れることなく出来事が展開していくことが多い。その点において、益岡（1991）、井島（2010）の説明は合点がいく。

このように、「物語文のテンス」として説明すれば「てみせる。」が既の実現した事態を表すことについて解釈可能である。BCCWJの用例に紐付けされたジャンル情報を見ると、確かに「書籍」、中でも「9文学」の割合が高い。しかし、「書籍（9文学以外）」や「雑誌」、「全国紙」、「Yahoo! ブログ」等でも「ル形」が用いられているのである。

このことから、筆者は、書き手が回想しながら事態を描写する場合は、物語文のみならず他のジャンルのテキストであっても同様のことが言えると考えられる。書き手は現実世界でも仮想世界でも事態発生時を回想することでその時点の視点に立ち得るからである。本稿は「物語文」と限定せず、これを「描写表現のテンス」と捉え、書き手が回想し描写する表現であれば、眼前で物事が起きているような印象、臨場感を与える効果があるため「ル形」が用いられるという立場を取る。

4-4-2 1回生起の「てみせる。」の紹介用法（25例／231例）

まず、1回生起の「てみせる。」の中でも、日本語学習教材に記述があった「紹介用法」に該当するものについて考察する。(14)以降、用例に「てみせた。」の形態も括弧で併記し、置き換え可能かどうか検証する。また、既実現の事態であることが判断できるよう、必要に応じてその前後の文も引用することにする。

(14) 「よし、良かったら丸。駄目ならペケ。みんなで一緒にやるんだよ。」両手で丸とペケを作って見せる。(作って見せた。)
「では、いくよ。発射3秒前、3、2、1、0。どかーん」みんなにこにこ笑いながら頭の上に両手で大きな丸を作る。
(PB23_00288)

(15) 佐藤さんは胸の前で手を組み合わせ、待子さんの口調をまねてみせる。(まねてみせた。) おお、待子よ、君のその汚れ無き眼。それはうちの近くのペットショップで売れ残っている下がり目の柴犬五万八千円を思い出させるよ。
(PB49_00357)

(16) 老人たちは、縄と木をどこからか持ってきた。集まっていた少年たちに、それらを使って、どういうふう^にヤシの木を運んだかを再現までしてくれた。木を肩に担がせ、少年たちの隊列を整えると、「ホイサー、ホイサー」と掛け声をかけ始めた。老人を先頭に、少年たちが広場をぐるりと回ってみせる。(回ってみせた。)
(PB43_00724)

このように、(14)～(16)の用例は、「てみせた。」に置き換えが可能であり、既に

実現した1回生起の事態を表す。また、動作を用いて紹介したと捉えることができることから、この場合も事態既実現の「紹介用法」だと考えられる。

4-4-3 1回生起の「てみせる。」の紹介用法以外 (206/231 例)

1回生起の「てみせる。」の中には、「紹介用法」とは捉えにくいものが多数出現している。これらは、実際の動作で紹介するというより、表情や態度、そして事態の結果を見せたと考えられ、日本語学習教材には記述がない。また、この区分では表1のランキングで共起しやすいことを指摘した自動詞が多く見られた。また事態の結果を表す動詞も多く表れている。

- (17) 別れ際のあたしの態度、頭痛のせいだと思ってくれたの。何つうか...放つとくと泣きそうだから、笑っててみせる。(笑ってみせた。)「で、わざわざお見舞いに来てくれた訳？」ドアを大きく開けようとする。と、桂一郎が外からノブおさえた。【表情】 (LBk9_00259)
- (18) 「東京地検のお友達とね」—へえ。潮は一瞬だけ動きを止めた。しかし、驚き表情に出さずに、冷静にうなずいててみせる。(うなずいてみせた。)潮の言動はしっかり見張られているらしい。【態度】 (PB59_00335)
- (19) この杉山のプレーで落ち着いた福井は3番・加守田から三振を奪い、この回を三者交代に抑えててみせる。(抑えてみせた。)すると初回こそ不安を感じさせたが2回以降は完全に吹っ切れ、青学打線に対して凡打の山を築いていく。【結果】 (OY15_22200)
- (20) 千九百八十六年のゴルバチョフは、一方で民族問題を牧歌的に描写しててみせる。(描写してみせた。)報告の他の部分と照らし合わせれば、ソ連の全歴史を通じて唯一の具体的な成功であると思えるし、再建の政策はこの成功を土台にできそうだ。【結果】 (LBf3_00025)

4-5 考察のまとめ

BCCWJにおける「てみせる。」は、「ル形」でありながら8割近い用例が既に実現した事態を表し、7割以上は「てみせた。」同様に1回生起の事態を表していることが明らかになった。事態既実現の「てみせる。」は、その多くが「描写表現のテンス」を用いた書き言葉特有の表現で、「てみせた。」と重なるということが出来る。また、事態既実現の「てみせる。」には、日本語学習教材の「決意用法」、「紹介用法」に該当しないものが多数出現していることもわかった。以上の考察内容をまとめたものが表3である。

表3 BCCWJにおける文末「てみせる。」の使用実態

区分		区分に対応する例文 日本語教材における（用法）／該当しない【用法】	タ形 置き 換え	用例数 （割合）	主 語 人 称
未 実 現 の ル	決 意	・ぼくは明日の柔道の試合で勝ってみせる。（決意）	不可	58例 （18%）	一 人 称 が 多 い
	仮 定	・できなければ、実際にやってみせる。（紹介）	不可	14例 （4%）	
既 実 現 の ル	恒 常 性	・彼はいつも大袈裟に溜息を吐いてみせる。【態度】 ・彼はいつも三者交代に抑えてみせる。【能力】 ※データにはないが（紹介）も現れ得る。（用例（13））	不可	17例 （5%）	三 人 称 が 多 い
	1 回 生 起	・すると、彼は大袈裟に溜息を吐いてみせる。【態度】 ・すると、彼は三者交代に抑えてみせる。【結果】 ・すると、彼は実際にやってみせる。（紹介）	可	231例 （73%）	

5. おわりに

以上の考察から、本稿では以下の（A）～（E）を明らかにした。

- （A）事態未実現の「てみせる。」は「決意用法」の割合が高い。
- （B）「紹介用法」は事態未実現、既実現のどちらにも現れる。
- （C）事態既実現の「てみせる。」のうち、複数回事態が生起したと考えられるものは、習慣、属性などの恒常性を表し、「ル形」が用いられる。
- （D）事態既実現の「てみせる。」のうち、1回生起の事態を表す場合は、「てみせた。」と置き換えが可能である。これは「描写表現のテンス」で説明できる。
- （E）書き言葉の「てみせる。」には、日本語学習教材の「決意用法」、「紹介用法」の他に、既実現の事態を描写する書き言葉特有の表現（表情・態度、能力・結果など）が多数現れており、その割合は非常に高い。

（A）～（E）をふまえて日本語学習教材について述べる。本稿で明らかにした使用実態は、日本語学習教材の記述と実際に目にする用例との間で齟齬をきたす可能性があることを示唆している。産出の観点から教材類に「決意用法」、「紹介用法」が記述されているのは妥当であるが、実際には書き言葉特有の表現のほうが圧倒的多数出現している。

しかも、日本語学習者がそれらの表現を目にした際、調べたくても記述がないのである。

そこで、筆者は「てみせる。」の書き言葉特有の表現についても、学習者レベルを絞って資料等に記述する必要があると主張する。具体的には、ニア・ネイティブレベルの日本語学習者向け資料に記述すべきだと考える。ニア・ネイティブレベルについて、劉（2015）は、上級以上でネイティブレベルに極力近づこうとする学習者のことを指すと述べている。また、従来の「超級」といったネイティブ日本語指導者による受身的なラベリングではなく、学習者による能動的な学習姿勢に期待を込めたネーミングだとされる。現状ではこのようなニア・ネイティブレベル向けの教材類は十分とは言えず、本稿で示した「テミセル」表現以外の項目も含めて整備されることが望まれる。

最後に、本稿では（3）をはじめとした「決意用法」とも「紹介用法」とも言えない表現について詳しく述べられなかった。この書き言葉特有の「てみせる。」を含め、「テミセル」表現全体の仕組みや出現条件についても、日本語学習者にわかりやすく体系的に示す必要があると考えている。これについては稿を改めることにしたい。

参考文献

- 庵功雄（2012）『新しい日本語学入門 第2版』スリーエーネットワーク
- 井島正博（2010）「第5章 文法 5.4.2 テンス」『日本語ライブラリー日本語概説』沖森卓也（編），朝倉書店，pp.112-113.
- 井上直美（2019）「「てみせた。」は何を見せたかー「彼は笑ってみせた。」という表現からー」埼玉大学教養学部卒業論文
- 影山太郎（1993）『文法と語形成』ひつじ書房
- 笠松郁子（1991）「「してみせる」を述語にする文」『教育国語』100，むぎ書房，pp.38-51.
- 佐藤琢三（2005）「第9章 相対他動詞と絶対他動詞の意味構造」『自動詞文と他動詞文の意味論』笠間書院，pp.169-183.
- 佐藤琢三（2014）「補助動詞テオクー意味・語用論的特徴と学習者の問題ー」『文法・談話研究と日本語教育の接点』阿部二郎・庵功雄・佐藤琢三（編），くろしお出版，pp.1-18.
- 澤田淳（2009）「提示動詞の構文パターンと文法化」『日本言語学会第138回大会予稿集』日本言語学会，pp.330-335.
- 成知炫（2012）『現代日本語の補助動詞ー「してみる」と「してみせる」の意味用法の記述的研究ー』（東京外国語大学大学院地域文化研究科博士学位申請論文）
- 成知炫（2014）「評価を表す「してみせる」について」『日本語学研究』42，韓国日本語学会，pp.95-108.
- 高橋太郎（1969）「すがたともくろみ」『日本語動詞のアスペクト』金田一春彦（編），むぎ書房，pp.119-153.
- 成田徹男（1981）「補助動詞と本動詞ー「みる」「みせる」を例にー」『ことばの論文集』明治書院，pp.59-77.
- 野田尚史（1989）「真性モダリティを持たない文」『日本語のモダリティ』仁田義雄・益岡隆

志（編），くろしお出版，pp.131-157.

益岡隆志（1991）「第 6 章 物語文のテンス」『モダリティの文法』くろしお出版，pp.156-172.

益岡隆志（2000）「第 1 章 表現の主観性」『日本語文法の諸相』くろしお出版，pp.1-10.

村木新次郎（1991）『日本語動詞の諸相』ひつじ書房

森田良行（1977）『基礎日本語』角川書店

劉志偉（2015）「第 8 章 学習者から見た文法シラバス」『データに基づく文法シラバス』庵
功雄・山内博之（編），くろしお出版，pp.147-165.

参考資料

落合太郎・原直美（2004）『ハイスコア文法 1 級』国書刊行会

グループジャマシイ（1998）『教師と学習者のための日本語文型辞典』くろしお出版

国際交流基金・財団法人日本国際教育協会（2002）『日本語能力試験 出題基準〔改訂版〕』
凡人社

佐々木仁子・松本紀子（2010）『日本語総まとめ N1 文法』アスク

財団法人アジア学生文化協会（2014）『TRY！N1 文法から伸ばす日本語』アスク

友松悦子・宮本淳・和栗雅子（2005）『どんな時どう使う日本語表現辞典』アルク

山田光子・遠藤由美子（2012）『N1 文法 総まとめ』三修社

使用データ

国立国語研究所『現代日本語書き言葉均衡コーパス』（通常版）

コーパス検索アプリケーション中納言使用 (<https://chunagon.ninjal.ac.jp/bccwj-nt/search>)

付記

本稿は、第 161 回関東日本語談話会（2019 年 1 月 26 日（土）、学習院女子大学）で口頭発表した内容、及び埼玉大学教養学部提出した卒業論文（井上 2019）の 5 章を修正し、加筆したものである。関東日本語談話会の席上では、三宅知宏先生、佐藤琢三先生、村上佳恵先生、田中佑先生をはじめ、多くの参会者から貴重なご教示を賜った。ここに記して御礼を申し上げる。無論、言うまでもなく、本稿における不備、誤りは全て筆者の責に帰せられるものである。

（埼玉大学教養学部学部長）

2018 年度海外日本語教育実習報告

—北京師範大学での気づきと学び—

松本匡史・伊澤佳那依・野崎那由・町田和輝

【キーワード】

中国、北京師範大学、海外教育実習、実習報告、日本語教育

【要旨】

本稿は、2019年3月に北京師範大学で行われた海外教育実習の実習報告である。2週間の実習授業報告と、中国での気づきや、そこからの学びを記述した。実際に海外で授業や生活をするにより、多くの学びを得ることができた。

1. はじめに

本稿では、埼玉大学の学部生および大学院生（以下実習生¹）が、2019年3月10日から23日までの間におこなった海外日本語教育実習について報告する。実習先は中国にある北京師範大学外文学院の日本語学部である。

本稿では2週間の実習報告に加え、各実習生が感じた気づきと学びについて述べる。コルトハーヘン

（2010）は、現在の多様な教育環境において、個別の教授法などの技術を学ぶことも大事だが、経験から自らの省察を通しての気づきと学びにより、教師個々の方略を考えることも大事であると述べている。



北京師範大学

1. 教師の専門家としての学びは、学習者の内的な必要性を伴うとより効果的になる。
2. 教師の専門家としての学びは、学習者の経験に根ざすとより効果的になる。
3. 教師の専門家としての学びは、学習者が自身の経験を詳細に省察²するとより効果的になる。（コルトハーヘン 2010:65）

¹ 教育実習に参加したのは、埼玉大学の学部生3名（女2、男1）および埼玉大学大学院の院生1名（男1）である。以下ではこの4名を実習生と表記する。

² 「省察」とは reflection のことで、内省、反省、振り返り、リフレクションなどの訳語が

上記の「学習者」とは教師自身のことである。つまり教師教育のためには、外部からの指導より、自身の省察による気づきを通しての学びが効果的であると述べている。

日本語教師としての気づきもそうだが、それに加え、海外で生活するということは、日本人としての気づきも多分にある。日本では常識と言われていることが、海外ではそうではないというのは多くあり、「百聞は一見に如かず」というが、まさにその通りで、知識を持つことも大事だが、実際に体験することはそれに勝るだろう。視野を広げ、柔軟な思考を持つためには、海外での失敗や驚きなどから、何かに気づき、そこから何かを学び取ることが人としての成長につながるのではないだろうか。

佐久間（2014:116）では、「グローバル人材」³の育成に必要なことの 1 つとして、海外で現地の人と交流し生活することの重要性を説いている。「青年たちが、その国の人々と苦楽を共にする経験を通して視野を広げ、自分や自分の国（日本）を超えて、「グローバル人材」の“核”とでもいうべき、多くの人々と“協働”、“共生”する姿勢と能力を獲得していつている」と述べ、実際に海外で苦労や喜びなどを体験することで、人としての成長が促されるとしている。

日本語教師としての気づき、学び・成長も大事なことであるが、人としてのそれも実習生にとっては重要なことであり、海外での生活は成長を促す良い機会になるだろう。本稿では、実習報告に加え、実習生自身の視点からの気づきと学びについて述べ、この実習を振り返る。

2. 実習報告

2-1 概要

実習は 2 週間にわたって行われ、1 週目は北京師範大学（以下 BNU⁴）の先生方の日本語クラスの授業参観をし、2 週目から実習生が授業を担当した。実習生の担当授業は表 1 に掲載する。表の※印は 1 年生の授業を表し、ないものは 2 年生である。1 つの授業は 2 時限分を使って行われ、1 時限は 45 分で、時限間には 10 分の休憩時間が挟まる。つまり、1 つの科目での授業時間は 90 分となる。日本との違いは、朝が 8 時からと早いことと、4 限後の昼休憩が 2 時間と長いことが挙げられる。教科書は、主に基礎日本語シリーズを使用していた。

実習生の授業は、2 人 1 組で授業を行い、残り 2 人は見学となる。見学中の実習生も授業には参加しており、学生⁵のグループワーク活動への参加や机間巡視などを行った。

使われることもある。

³ 「グローバル人材」の意味するところは曖昧で、文脈により様々であるが、ここでは「(国際的な視野を持ち、) 異質な他者に関心を寄せ、コミュニケーション、協働、共生のできる人、もしくはその努力をする人」(佐久間 2014:100) とする。

⁴ 北京師範大学 (Beijing Normal University)、以下 BNU と略して表記する。

⁵ 本稿では「学生」とは、北京師範大学の大学生を指す。

授業前には、担当の先生との話し合いや教案提出などをし、ペアで授業準備を行い、授業後は担当の先生からのフィードバックを受けた。

学生のレベルは、高校から日本語を学んでいた学生と、大学から学び始めた学生がいるため一律ではないが、1年生は初級、2年生は初中級～中級あたりである。1年生は1週間で日本語専攻科目を7つ受講しており、2年生では選択の日本関連科目を含め9つ受講している。ほとんどの学生が2または3年次には、日本への1年ほどの留学をする予定である。日本語を学ぶきっかけとしては、アニメなどのポップカルチャーが好きだからという理由が多い。しかし、日本語専攻の学生ということもあり、将来、日本関連の研究者や教師を目指している学生が多く、しっかりした目標を持っており、モチベーションは高い。

表1 実習生の担当授業時間割

	1・2限	3・4限	5・6限	7・8限
月		中級日語 (野崎・町田)		日語写作 (伊澤・松本)
火	初級日語※ (伊澤・町田)		日語朗読※ (野崎・松本)	
水	日語口語 (伊澤・松本)		日本歴史 (野崎・町田)	
木	初級日語※ (町田・松本)	中級日語 (野崎・伊澤)		
金		日語語法 (伊澤・松本)	中級日語聴力 (野崎・町田)	
	1限 8:00-8:45 2限 8:55-9:40	3限 10:00-10:45 4限 10:55-11:40	5限 13:30-14:15 6限 14:25-15:10	7限 15:30-16:15 8限 16:25-17:10

※印は1年生の授業、ないものは2年生の授業。

2-2 実習授業報告

2-2-1 3月18日(月)実習授業

初めての实習授業は3・4限の2年生「中級日語」で、担当実習生は野崎・町田である。このクラスでは、他クラスで文法などを学んだあと、それを用いての産出のためのクラスである。1週目では、「私が好きな○○」と題して、好きなアニメ・映画・小説などをパワーポイント（以下 ppt）を用いて発表を行っていた。筆者⁶の1週目授業参観時の学生の印象は、説明文だけではなく、自らの考えなど抽象的なことも上手く表現できており、とても1年間学んだだけでは思えなかった。筆者は日本の日本語学校や、中米コスタリカの大学での教授経験があるが、それらの経験と比較しても BNU の学生は非常にレベルが高いと感じた。非漢字圏のコスタリカと比べるとは適当ではないが、や

⁶ 筆者とは執筆者の1人の松本匡史を指す。3章以外は全て松本が記述しており、記述されている経験や感想などは全て松本の主観である。

はり日本語専攻の学生は目標がはっきりしているため、学ぶ意欲が高く、進度も早いのだろう。

この日の「中級日語」では実習生は、BNU の先生から「面接」というテーマが与えられており、宿題で出してあった履歴書を用いて「面接」の活動を行った。授業の流れは、まずは宿題の履歴書の添削をし、よくあるミスを指摘した。その後、

「面接」の入室から退室までの一連の流れの説明、練習、グループでの発表である。グループ内発表

では、面接官は実習生が務め、その他の学生は評価シート用いて、面接練習中の学生を評価した。グループ内で評価点が一番良かった学生が、最後に前で発表した。

この授業でもそうだが、評価シートを用いて他学生を評価するということが多いことに驚いた。活動のポイントを理解して、そのポイントを鑑み、学生自ら他者を判断することができるようにするためであり、授業でポイントを説明するだけより、学生の理解度や集中度も上がると感じた。

午後からの実習授業は 7・8 限の 2 年生「日語写作」で、担当実習生は伊澤・松本である。この授業はいわゆる writing で、何かしらの書く活動が中心になる。1 週目の授業後、BNU の先生から「年賀状・寒中見舞い・暑中見舞い」というテーマが与えられていた。実習授業ではそのうち、年賀状をメインにして授業を組み立てた。寒中・暑中見舞いについては、現在の日本、特に若者は行わないことが多いため、軽く触れるだけにとどめた。

まずウォーミングアップで中国のお正月についてグループで紹介しあい、その後、日本のお正月についての文化紹介で導入を行った。年賀状の歴史や現状などを説明し、年賀状の実際の書き方を練習した。白紙を用いて、BNU の先生と実習生への 2 種類の年賀状を書き、目上の人と友達相手に対する書き方の違いをポイントにし練習した。

この授業では、学生が予想より年賀状書きに熱中し、時間が足りなくなってしまった。学生のことをまだ把握できていないため、どのくらい時間を取れば良いのかわからなかったことが原因だが、この授業以降、活動時間を多めにとるように心掛けた。



「面接」の練習

2-2-2 3月19日(火)実習授業

午前の実習授業は 1・2 限の 1 年生「初級日語」で、担当実習生は伊澤・町田である。1 年生に対しては初めての实習授業である。一部学生を除き、大半の 1 年生は大学入学してから 4 ヶ月しか日本語を学んでおらず、日本語での発話はまだ慣れていなく、こちらの日本語での指示も聞き取りが難しそうであった。1 週目の授業では、長文を読み、その構成などをグループで発表するというものであった。この授業に限らないが、BNU の日本語授業は、グループワークや発表などが多いのが特徴で、学生同士や教師とのイ

ンターアクションを重視しているように見える。日本では一般的な教育手法である、オーディオ・リンガルやコミュニカティブ・アプローチは目にしなかった。

実習授業では、学生全員が発話することを目標に、日本語で劇を演じることにした。与えられていたテーマは「動物の気持ち」であったため、事前課題で動物の絵を出し、学生にはそれについてストーリーを考えさせた。そして、授業中グループで話し合い、劇を完成させ、発表した。劇の発表では学生が恥ずかしがるのではないかと危惧していたが、そのようなことはなく、みな積極的に参加していたのが印象的だった。

この授業のフィードバックで BNU の先生から、「成果物より学習過程を重視する」という話を聞き、学生同士のインターアクションの重要性を知ることができた。授業を組み立てる際は、いつも成果物、つまり何らかの活動を重視してきたが、過程についてはあまり目を向けたことがなかったため、新しい考えを得ることができた。

午後からの実習授業は 5・6 限の 1 年生「日語朗読」で、担当実習生は野崎・松本である。この授業では「感情を込めた・込めない読み方」というテーマが与えられていた。前週で「文節に切る、文節を意識した会話」というテーマで授業が行われていたので、今回の授業では、文節に切ることと、その切った文節に感情を込めた発話ができるようにすることを目標にした。導入、説明を行い、最後に活動として感情を込めた発話で「今までで一番〇〇話」を発表した。先生からのフィードバックで、日本語専攻である BNU の学生を意識した授業をするようにとアドバイスを頂いた。日本語の専門的な話は退屈であったり難しすぎるかもしれないと敬遠していたが、次からは多少専門的な話や日本で役に立つことなどを入れるようにした。

2-2-3 3月20日(水)実習授業

午前の実習授業は 1・2 限の 2 年生「日語口語」で、担当実習生は伊澤・松本である。与えられたテーマは「対談」である。この授業では、ある 1 つのテーマに対して自分の意見を言い、対談相手と意見の擦り合わせができることを目標にした。前週でグループでのインタビューを行っていたので、それとの違いを説明し、相槌や接続詞の使い方など多少難しいことも説明した。対談のテーマは 3 つで、「世界の不平等解決のためにどうしたら良いか」「自国の文化の魅力を伝えるにはどうするのが良いか」「良い働き方とは何か」を設定した。これらのテーマについて、2 人で対談し意見をまとめる。その後、相手を変え別のテーマ



劇を演じる学生



実習生と「対談」する学生

マで対談する。2人で対談し、別の1人を評価者として、評価表を用いて対談を観察させ、フィードバックまで行わせた。

対談テーマは難しいものであったが、自分の意見をまとめる時間を多く取り、対談のポイントを明確に示したため、活動の対談では積極的な会話が飛び交っていた。

午後からの実習授業は5・6限の2年生「日本歴史」で、担当実習生は野崎・町田である。前週に見たこの授業は講義型の授業で、他の授業とは異なっており、科目内容を考えれば当然であるが、学生の日本語での発話機会はほとんどない。実習生の授業内容は、「日本の学問史・大学史」をテーマにした講義であった。内容は難しいものであったが、日本の大学への留学を考えているBNUの学生たちは興味深そうに聞いていた。

2-2-4 3月21日(木)実習授業

はじめの実習授業は1・2限の1年生「初級日本語」で、担当実習生は町田・松本である。与えられたテーマは「私のエコライフ」である。前週のこの授業では、教科書を用いて、長文読解やそこに使われる文型の説明を中国語で行っていた。実習生は中国が話せないので、文型説明ではなく、教科書のテーマに沿った、学生自らの意見を日本語で発表するという目標を立てた。導入・説明をした後、グループでの話し合いと発表の時間にした。発表テーマは「環境問題について私たちができること」で、環境問題はグローバルな問題であるが、それを身近に捉え、曖昧なものではなく具体的に自分たちができることを発表するというものである。テーマが少し難しかったため、1年生には不適當かと不安だったが、発表のポイントを指導したり、話し合いの時間を多めに取ることにより、問題なく自らの意見を発表できていた。



「環境問題」について話し合い

他の授業でも感じたことだが、学生は少し時間にルーズなところがあり、活動を時間通りに終わられないことが多く見られた。そのため、日本では時間厳守が大事であり、その期限内で作業を終わらさなければならないことを説明し、期限時間を板書し注意を促した。しっかり説明すれば学生も納得したようで、時間通りに進めることができた。

次の実習授業は3・4限の2年生「中級日本語」で、担当実習生は野崎・伊澤である。この授業ではBNUの先生から「教科書13・14・15課の総まとめ」というテーマが与えられていた。そのため、実習授業では、これらの課のまとめの発表で、一番重要な情報は何か、何が言いたいのかなどをグループでまとめて発表を行った。残りの時間で、この課の文法について事前に質問を募り、その文法質問に対する説明を行った。例えば「官民挙げて様々な取り組みが...」という文では、なぜ「官民」と「挙げて」の間に助詞が入らないのか。その他には「こうした問題に象徴されるように...」では、なぜ助詞

「に」を使うのかなどの質問があった。中国語には助詞がないため、全体的に助詞に関する質問が多かった。

2-2-5 3月22日(金)実習授業

午前の実習授業は3・4限の2年生「日語語法」で、担当実習生は伊澤・松本である。この授業は、文法についての授業で、与えられたテーマは「～てください・お～ください・ただいただけませんか」で、この3文型の使い分けを理解するというのが目標である。文法説明をし、例文作りや問題などを通して理解を深めた。その後、グループでこの3つの文型のどれかを使ってロールプレイを作るという活動を行なった。簡単な場面・状況はこちらが提示し、その場面に応じた適切な文型が使えるかどうかを目的とし、最後に学生自ら文法説明をすることにより、理解度を高めた。BNUの学生は、みんなの前で発表するというのに慣れており、日本のように恥ずかしがったりすることなく、みな積極的に演じていた。



LL 教室での授業風景

午後からの実習授業は5・6限の2年生「中級日語聴力」で、担当実習生は野崎・町田である。この科目は、いわゆる listening の授業で LL 教室を使って行われる。教科書に沿って「病気」というテーマが与えられていた。実習授業は教科書を使って進め、前作業、本作業、後作業があり、逐次テーマについての話し合いがあり、その後 CD を聞き取るというものである。教科書に載っていない日本の情報も入れながら授業を進めたこともあり、学生の関心は高かった。

2-3 実習授業内容以外について

ここでは上述したこと以外について簡単に触れる。まず住居についてだが、実習生は BNU 敷地内にある「京師大厦」というホテルに泊まっていた。2人部屋であったが、非常に快適に過ごすことができた。日本では大学内にホテルがあること自体考えられないが、日本の一般的なホテルと遜色なかった。洗濯は有料サービスのため、実習生は手洗いをしていたが、疲れ切った夜に手洗いをするのは骨が折れた。



学食の様子

次に食事に関してだが、朝食はホテルでバイキング形式のものを毎朝食べていた。パンやシリアル、サラダなど中華料理以外のものもあり、飽きることはなかった。昼食は学生と一緒に学食で食べていた。BNUには学食が6、7つほどあり、昼時にはいつも混

雑している。学食では学生 ID カードでの支払いしかできないため、学生に払ってもらわない限り食べることはできず、現金での支払いはできない。実習期間中に実習生をサポートをする日本語学科 2 年生の学生チューターが 3 人おり、昼食はこの 3 人の ID カードで支払いを済ませ、最終日にまとめて現金で返した。夕食も主にこのチューター 3 人と行動を共にしていた。学食に行ったり、学外に食べに行ったりした。中国ではどこでもキャッシュレス化が進んでおり、学生も財布は持っておらず、もちろん現金も持っていなかった。携帯電話があれば、バスでも地下鉄でもレストランでも全て事足りるようだ。

2 週間は授業準備で多忙だったが、オリンピック公園や故宮博物館に行ったり、1 年生と餃子屋に行ったりし、BNU の学生と授業外でも交流をした。実習生 4 人は中国語がほとんどできないため、学生は皆、拙いながらも日本語で積極的にコミュニケーションを取ってくれて、非常に良い交流ができた。

今回の実習で、BNU の 8 人の先生方の授業を見ることができ、さらに、実習生の授業についてアドバイスを受けることができ、非常に勉強になった。筆者は日本とコストリカで教授経験があるが、BNU での授業スタイルは今まで体験したことがないものばかりであったため、とても良い経験になった。具体的には、グループワークや発表が多く、学生同士や教師とのインターアクションを重視しており、学生の積極的な発言につながっていると感じた。

3. 実習生の気づきと学び

ここでは、今回の海外実習での実習生の気づきと、そこからの学びについて述べる。

3-1 実習を終えて（伊澤佳那依）

2 週間の実習を通して多くのことを経験した。それらは、日本語教育に関するだけでなく、海外の文化に自分で触れたからこそその学びもあった。ここでは、大きく 3 つのことについて述べていきたい。

1 つ目の学びは、日本語を実際に教えることの難しさである。大学では、日本語の文法に関する講義をいくつも受講していたが、それらが実際に役立つことは少なかった。例えば、「将来と未来はどう違うのか」、「興味と趣味の違いは何か」という質問を学生から受けた。今落ち着いて振り返ってみると、少し考えれば答えられそうだが、その場でスラスラと説明はできなかった。また、日本語を教える上で日本の文化を教える必要性和その難しさを学ぶことができた。中国というまったく別の国で育ち、今もそこで生活している学生に教える難しさは、日本の日本語学校では体験できなかったと考える。中国へ実習に行ったからこそ、この難しさを体験できた。

2 つ目に、中国人学習者の学習意欲に驚かされ、日本の大学生への危機感を覚えた。北京師範大学では、朝 8 時から授業が始まり、お昼を挟んで午後も授業がある。加えて、5 時半頃に夕食を食べ、その後にも授業がある。学生は、予習、復習を進んで行き、夜

遅くまで図書館や食堂で勉強をしていた。授業は誰一人眠ることなく、全員が熱心に講義に耳を傾け、質問があるときにはすぐに質問をしていた。もちろん、日本にも真面目な大学生はいると思うが、中国ほど多くはないと考える。熱心に学習する中国の学生を見て、日本の教育への疑問を感じさせられた。

3つ目の学びは、日本語教育のスタイルである。私は、日本語の授業とは、文法を講義形式で説明するものというイメージを持っていた。実際、私が受けた外国語、英語教育もそのようなものだった。しかし、実際の北京師範大学の日本語の授業は、学生がグループで話し合ったり、発表をしたりする授業がとても多かった。講義を聞くだけの授業よりも学生はいきいきとしていて、発表の場面では一人一人がクラスメイトの前で日本語を披露していた。学生参加型にすることで、学生の学習言語の発話が増え、コミュニケーション能力が上がることを実際に見て学んだ。加えて、多くの授業で、授業内容とは別の発表があった。たとえば、教科書では動物に関する課を勉強中だが、その授業の前に故郷についてpptで学生が発表をしていた。これは、学生が当番制で事前課題として与えられているという。教科書にこだわらず、学習者が日本語に触れる機会が増えるような工夫がされていた。

2週間の実習で、自分の課題を見つめなおすことができた。加えて、どのように授業をするのが学生にとって最適なのかを考える重要性、実際に考える難しさを体験できた。この経験を忘れずに、今後に活かしていきたいと考える。

3-2 北京に行って感じた中国（野崎那由）

私は今回の北京での日本語教育実習を通して、同じアジア圏でも中国と日本で異なるところが多くあることに気づいた。車の量が多いこと、信号はあまり守らないこと、夕食の時間が早いこと、現金をほとんど使わずに生活ができることなど、例を挙げればキリがないが、私が一番違うと思ったことは中国には多様性を受け入れる文化があると感じたことだ。

私が中国にこのような文化があると思った理由は、同性愛が学生たちの中で広く受け入れられていたからだ。広くといっても、今回は実習のため実習先の学生としかこのことについて話していないため、中国全土でこのような傾向があるとは言えないが、少なくとも日本よりもLGBTを受け入れる精神があると私は感じた。実際に大学内で同性同士の恋人を見かけたが、周りの学生は全員それを知っていたし、そのことについてマイナスの感情を抱いている学生はいなかった。その他にも、友達が同性愛者という学生や自分の好きな人が同性愛者という学生も存在し、中国では自分が同性愛者であることを告白している人が自分の想像より多くいて驚いた。このことを聞いたとき、私は日本のことを思った。日本でも2015年に渋谷区で同性婚を認める条例ができ、だんだんと同性愛を受け入れるようになってきたと思うが、制度的に同性愛を認める動きが出てきても人びとがそれを受け入れていないように感じる。実際に私たちの周りで、自分は同性愛者であると告白している人はいるか考えると、そのような人は少ないのではないかと

思う。私は 22 年間生きていて自分の周りで同性のカップルを見たのは 1 回だけだった。きっと日本でも同性愛者は思ったよりいると思う。しかし、そのことを聞いたことが少ないのは、日本は少数の意見を持った人たちが生きにくい社会だからだと私は考える。日本人は多数派の意見に合わせ、みんなと同じなら安心する傾向が特に強い。これは、言い換えれば多様性がない社会である。このような社会では少数派の意見の人たちが生きにくく、自分の意見を声を大にして主張できない。多様性のある社会にするためには、日本も中国のように多数、少数にこだわらず様々な考えを受け入れることができる社会になるべきだ。

また中国でこのような現象が起こるのは、中国人が日本人とは違った心の温かさを持っているからだと思う。私は 2 週間北京に滞在して中国人の心の優しさに感動した。特に感動したのは、バスに乗ろうとしたときの出来事だ。私たち実習生は外貨両替で 100 元札しか持っていなかったため、バスの乗車賃である 2 元をちょうど払うことができなかった。そのとき私たちのお世話をしてくれるチューターの学生が周りの大人に声をかけてくれて、全く知らない男性が私たちに 5 元くれたのだ。私はこの出来事が中国の首都である北京で起こったことに驚き、感動した。東京に置き換えて考えるとこのようなことは絶対と言っていいほどないだろう。優しさを感じたのはこの出来事だけではない。私たちが研究室の鍵を開けるのに苦戦していたとき、通りかかった女性が全く言葉が通じないのにも関わらず、鍵を開けるのを助けてくれたこともあった。また、学生もみんなとても親切だった。日本人に多い人見知りも全くなく、学生たちはみんな進んで私たちに接してくれてとても嬉しかった。私は中国と聞くとどうしても反日感情が強い国という認識があったため、私たち日本人は冷たくされることがあるだろうと思っていたが、この 2 週間で嫌な思いをしたことは 1 度もなく、中国は人と人のつながりを大切にする国なのだと感じた。

今回の実習でテレビや教科書で見ただけで想像していた中国と実際の中国はかなり違いがあることを感じた。インターネットが発達している今、海外に行かなくてもその国の情報は検索するだけで知ることができる。しかし、その国のことを本当に知ることができるのは、実際にその地に足を運び、現地の人と交流することが一番の方法だと実感することができた。

3-3 実習を通した気づきと学び（町田和輝）

本節では、この実習プログラムの良い点と検討すべき点について、気づいたことと共に記述する。まず何よりの良い点として、多くの学びが得られる課程となっている。それは、後述する教員としての学びだけでなく、同年代の学生の実態や文化的な学びをも含め、実りある実習だったと感じた。

私たちは大学キャンパス内のホテルに居住していたこともあり、実習期間中のほとんどをキャンパス内で過ごしたため、授業外でも学生との交流機会に恵まれていた。学生と話すうちに、その殆どが 3 年次から日本の大学へ留学することを予定していることが

分かった。理由を聞くと、将来自分の日本語能力を用いて活躍するために自身の日本語スキルを磨くため、と答える学生が多かった。日本語に興味を持つきっかけは、映画やドラマ、アニメや漫画などのサブカルチャー由来のものが多くは知っていたが、そこから翻訳者となってその魅力を伝える役割や、日本語教員となって次世代の育成を担う役割など、将来に対して具体的かつきっかけを大事にするビジョンを持っていることに感銘を受けた。

また、文化的な気づきで最も驚かされたのは、先進的なシステムに溢れていることである。私は今まで中国を訪れたことがなく、中国語の教員や中国出身の教員からの話程度にしか知識を有していなかったが、実際に訪れてみると、現金レス支払いの徹底や、地下鉄の二重扉構造、連結バスなど、日本ではなかなか見られない光景に囲まれていた。大都市ということもあってか、それは途上国というレーベルから私が想像していた北京の光景とは大いに異なっていた。更に、その驚きを実習生や現地の学生と共有することで、日本でも今後このようなシステムを採るのか、その可不可能性や是非について両方の文化的立場から話し合うこともできた。

教員としての学びに関してであるが、前半1週間に授業観察の期間を設けたのはとても効果的であると感じた。私は日本語教育の授業に関して、実戦経験はなく、20分程度の模擬授業2回、授業観察20数回と、お世辞にも多いとは言えない経験を有している。だからこそ、この1週間の観察は教育現場教員の授業を改めて観察する良い機会となり、そのうえ授業参加を通して学生との親睦を深めることができた。その結果、経験に乏しい私でも授業観察をもとに授業を構築し、自分で納得のいく授業を実施することができた。

ただ、学生観の把握だけは1週間という短期間では難しいと感じた。授業観察では授業内の展開・教材・留意点などを把握することができたが、学生の習熟度を理解するには時間が足りないように思われた。例えば、文章を読むことが得意な学生に話を聞いたら、漢字の意味から文章のニュアンスを理解しているだけであることが判明した。また、「質問がありますか」の問いかけに反応しない学生へ、「内容分かった？」のような問いかけを授業後にしたところ、あまり分かっていない様子だった。

この反応から、学生に理解してもらうための授業を作る際、殊にその難易度調整に注意を強いられた。具体例を出すと、初級レベルの学生対象に「環境問題について1つピックアップし、簡潔な説明と対処法を講じ、グループで発表する」という活動をさせる際、話し合いの時間をどの程度確保するか、課題の難易度を下げるかなど、直前まで調整した。

この点より、学生が現在どの程度の習熟度であるか——もちろん学生によって程度の差はあるが——、普段の授業は母語を使ったものであるか、などの情報が事前に伝わっていると、授業観察がより効果的になるのではないかと提言したい。

おわりに、この実習を通して授業の構築方法、現場での実態、使用されている教材などの教員視点からの学びのみならず、学生の実態や学習へのモチベーション、そして中

国文化など、多面的に学びを得ることができた。本実習を実に有意義なものであると感じるがゆえに、来年度の実施も切に願う所存である。その際、本節の提言にも一考の余地があると判断していただければ幸いである。

最後に本実習に参加できたことに心から感謝申し上げる。また、本実習に携わった方々への謝意に代えて、本節の結びとしたい。

4. おわりに

実習期間中、実習生が1人、食当たりになったが、幸い軽症で病院で薬をもらいすぐに治った。今回、トラブルらしいものはこれくらいで、他に何も問題なく過ごすことができた。懸念していた北京の大気汚染もまったくなく、実習期間中雨が降ったのは2回だけで、それ以外は好天に恵まれた。海外へ行くのが初めてという実習生もいたが、トラブルもなく、滞在中の不安は感じなかった。これも BNU の先生方とチューター、そして学生の手助けがあったからに他ならない。先生方には、教案や授業作りに際して適切なアドバイスをいただき、さらに食当たりの際には薬や病院の手配をして心配してくださりと、そして、実習生のための歓送迎会を開催していただき、心からの感謝を申し上げます。そして、3人のチューターに対しても、2週間一緒に行動を共にし、多くのサポートをしていただき感謝している。今回の実習がストレスなく終わったのは、彼ら3人のサポートが大きかったのはいうまでもない。

今回の実習では、ここでは書ききれないほど数多くのことを学ぶことができたが、筆者が特に感銘を受けたことを最後に紹介する。これはある先生が実習生に問いかけた時のことである。「あなたたちが持っている中国に対するイメージと、実際の中国を見てどのように感じましたか。イメージと実際には大きなギャップがありますよね。日本でも中国でもメディアは悪いところばかりをクローズアップしてしまい、実際とのギャップが広がって伝わっています。大気汚染や反日感情についてなど。でも実際に訪れた中国はあなたたちが持っているイメージとは全然違いますよね。このギャップを埋めるためには実際に体験することが大事なのです。」現代社会では、情報は簡単に手に入るが、それが正しいかどうかはわからないし、正しくても一部のみに当てはまるものかもしれない。実際の教育現場も中国文化も中国人も、実際に体験しなければ何も本当のことはわからなかっただろう。この海外実習プログラムに、来年以降も多くの埼玉大学の学生が参加し、イメージと実際のギャップを埋めて、人としての成長に繋げて欲しいと切に願う。



故宮博物館

参考文献

- コルトハーヘン, F (2010) 『教師教育学—理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ』武田信子(監訳), 学文社
- 佐久間勝彦(2014) 「「グローバル人材」の育成はオールジャパンで—青年海外協力隊事業をめぐる杞憂と夢想—」西山教行・平畑奈美(編著)『「グローバル人材」再考』, 100-137, くろしお出版

謝辞

このプログラムの実施に際して、独立行政法人国際交流基金、および埼玉大学教養学部よりご支援していただきましたので、ここに感謝を申し上げます。そして、実習生を快く受け入れてくださった北京師範大学外文学院日本語学部に対しても謝意を申し上げます。それに加え、実習中に多大なるご支援をいただいた北京師範大学の蒋义乔先生、姜弘先生、澤田康德先生、张林先生、程茜先生、劉玲先生、林洪先生、冷丽敏先生に対しても深い感謝を申し上げます。埼玉大学の劉志偉先生には、実習生の引率や実習全般に御尽力してくださいましたこと、この場を借りてお礼申し上げます。最後に、授業外で私たちをサポートをしてくださったチューターの王永靚さん、向雪嬌さん、陳彦良さん、ありがとうございました。

松本匡史(埼玉大学大学院人文社会科学研究科博士前期課程)

伊澤佳那依(埼玉大学教養学部生)

野崎那由(埼玉大学教養学部生)

町田和輝(埼玉大学教養学部生)

2018 年度研究大会

2018 年度研究大会は、以下の通りである。

- (1) 日時：2018 年 12 月 8 日（土）
- (2) 時間：12 時 30 分～18 時
- (3) 場所：埼玉大学教養学部 21 番教室
- (4) 研究大会の進行：司会（望月雅美・吉川巧也）、口頭発表（発表 35 分＋質疑 25 分）

①井上直美（埼玉大学教養学部生）

「文末「～てみせた」の典型形式に関する一考察—一級外項目または下位ポイントの指導を目指して—」

②金善花（東京学芸大学専門研究員）

「次元形容詞「長い」の意味体系について」

③劉璐瑶（埼玉大学大学院人文社会科学研究科博士前期課程）

「中国人日本語学習者の会話における一人称代名詞の使用について—過剰使用を中心に—」

④松本匡史（埼玉大学大学院人文社会科学研究科博士前期課程）

「コスタリカ日本語教育における NT と NNT の問題点について—ビリーフ調査を通して—」

⑤吉川巧也（埼玉大学大学院人文社会科学研究科博士後期課程）

「授受動詞の使用傾向に関する研究—「てくださる」と「いただく」型を中心に—」

文末「～てみせた」の典型形式に関する一考察 —級外項目または下位ポイントの指導を目指して—

井上直美（埼玉大学教養学部生）

「テミセル」という表現は『日本語能力試験の出題基準〔改訂版〕』に記載のない文法項目、いわゆる級外項目である。それもあってか、「テミセル」は日本語学習教材類に記述が少ない。日本語学習教材類には「彼は子供たちの前で実際にボールを蹴ってみせた。」のようなやり方を動作で示す用法、あるいは「私は明日の試合で絶対に勝ってみせる。」のような動作主の決意を表す用法が記述されている。しかし、インターネットニュースや小説などには、この2つの用法では説明できない用例が多数見られる。例えば「彼は疑惑を否定してみせた。」や「彼は笑ってみせた。」といったものである。そこで、本発表では、書き言葉の文末に現れる「てみせた。」について BCCWJ を用いて実例調査を行い分析した。そして、「誰が何をみせたか」という観点から先行研究とは違う5分類を示した上で、抜け落ち部分を指摘し、これらについても指導することを目指した提言を行った。

「次元形容詞「長い」の意味体系について」

金善花（東京学芸大学専門研究員）

本稿では、日本語と中国語の次元形容詞「長い」と“长”の空間的用法に関するアンケートを実施し、アンケートで挙げられた事例から複数の意味を抽出し、認知度の高さによって、「長い」と“长”のプロトタイプを認定し、その内部構造を対照してみた。その結果、〈線的広がり大きい〉〈固定的な方向性を持たない〉という意味特徴が中心的な意味カテゴリーとして位置づけられている点では共通しているが、「長い」では、〈自ら伸びる性質を持つ〉〈人間にとって有意義な（内部）空間を持たない〉という意味特徴が中心的な意味カテゴリーとして位置づけられているのに対し、“长”では、〈伸びるイメージを持つ〉〈人間にとって有意義な（内部）空間を持つ〉意味特徴が中心的な意味カテゴリーとして位置づけられていることが分かる。また、「長い」と“长”はプロトタイプの意味、意味拡張に見られる認知プロセス（プロトタイプとの類似性による意味拡張、スキーマによる意味拡張）、認知主体との関係によって動機付けする点で類似していることが分かった。

中国人日本語学習者の会話における一人称代名詞の使用について —過剰使用を中心に—

劉璐瑶（埼玉大学大学院人文社会科学研究所博士前期課程）

付（2007）は日本語の一人称代名詞（わたし、ぼく、おれなど）の使用頻度が低い、それに対して、現代中国語一人称代名詞（我など）は使用頻度が高いと述べている。筆者は日本人と比べると中国人学習者が一人称代名詞を過剰に使用していることが気になった。例えば「私は～と申します、私は研究したいテーマは～です」のような場合である。学習者会話の自然さを求めるために一人称代名詞の使用およびその指導を欠くことはできないと思われる。

本研究は「I-JAS 多言語母語の日本語学習者横断コーパス」を使い、ロールプレイで使用された一人称代名詞の形態的な特徴（共起助詞、共起述語、語用論的な要因における形態特徴）を分析し、中国人日本語学習者は、日本人母語話者より一人称を過剰に使用していることを確認した。また、過剰使用は、文法対応のズレによる母語干渉が見られ、さらに語用論的な使い方の特徴も見られると考えられる。

今後、文法的と語用論的な面から中国人日本語学習者の一人称代名詞の過剰使用の特徴を明らかにしたい。

コスタリカ日本語教育における NT と NNT の問題点について —ビリーフ調査を通して—

松本匡史（埼玉大学大学院人文社会科学研究所博士前期課程）

本稿では、コスタリカにおいて日本語教育に従事した経験を持つ日本語母語話者教師（以下 NT）、日本語非母語話者コスタリカ人日本語教師（以下 NNT）とコスタリカ人日本語学習者の言語学習に対する考え（以下ビリーフ）を調査し、3 グループの比較を通して、コスタリカ日本語教育の問題点、主に現地教師（NNT）養成と NT の役割について述べた。

調査データ収集後、平均値と標準偏差を計算し統計処理をした。「NT と学習者」では平均値間に 5%水準以下で 34 項目で有意差が見られた。「NNT と学習者」では 8 項目、「NT と NNT」では 27 項目において有意差が見られた。

ビリーフ調査の結果を踏まえ、コスタリカ日本語教育の問題点として、現地教師養成の指導方向性が決まっていないことが大きな問題と指摘した。

授受動詞の使用傾向に関する研究 —「てくださる」と「いただく」型を中心に—

吉川巧也（埼玉大学大学院人文社会科学研究科博士後期課程）

授受補助動詞を用いた依頼表現において、「てくれる／くださる」型と「てもらう／いただく」型の両者が入り得る状況の場合、「てもらう／いただく」の方が高い割合で選択される（原田 2007 など）。上記の違いについて、留学生を対象とした日本語教科書などでは、「てくれる／くださる」型より「てもらう／いただく」型の方がやや丁寧と結論づけられることが多い。一方、両者は同一文脈の中で入れ替えが可能であるため、使い分けの明確な基準を示すことは難しいと考えられている。本研究の最終目標として、文脈や本動詞部のパターンなどから、使い分けの基準を示したいと考えている。そこで、本発表ではまず、同一文脈において「てくれる／くださる」と「てもらう／いただく」の入れ替え可能な形式の整理、及び「てもらう／いただく」型の使用が好まれている要因を論じた先行研究を整理した。次に、調査者が抽出した実例から、使い分けに関する分析の観点を探った。

さいたま言語研究会

【会則】

1. 名称

さいたま言語研究会と称する。

2. 目的

本研究会は、埼玉大学における言語研究の発展に資することを目的とし、理論言語学言語教育実践まで、幅広く学術情報を発信する。

3. 活動内容

- (1) 年に1回（12月）、研究大会を開催する。
- (2) 年に1回（3月）、オンラインジャーナル（さいたま言語研究）を発行し、ホームページで公開する。
- (3) 年に数回、勉強会を開催する。

4. 運営委員（2018年度）

- (1) 顧問：小出慶一、仁科弘之
- (2) 世話役：金井勇人、川野靖子
- (3) 幹事：河正一
- (4) 勉強会：望月雅美、吉川巧也

【入会の手続き】

1. 入会希望の方は「入会申し込み」と明記した上、メールで以下の情報をお知らせ下さい。
 - (1) 名前（漢字及びローマ字）
 - (2) 住所
 - (3) 電話番号
 - (4) メールアドレス
 - (5) 所属（学生ではない場合は勤務先）
 - (6) 専攻分野
2. 本研究会では、年会費の徴収は行いません。ただし、研究大会の開催時に、参加者から参加費（500円）をいただきます。

『さいたま言語研究』

【投稿規定】

1. 投稿原稿の種類は、以下の3つとする。
 - (1) 研究論文：独創性と新規性があり、言語研究の進展に貢献する実証的もしくは理論的研究（12頁程度）。
 - (2) 研究ノート：言語研究を活性化させる契機となりうる知見や問題提起など（10頁程度）。
 - (3) 研究資料：言語研究に関する資料や情報など（8頁程度）。
 - (4) 解説論文：研究動向や研究トピックの解説など（8頁程度）。
2. 応募締切：毎年2月28日
3. 提出先：saitamagengoken@gmail.com
4. 結果：査読・検討の上、投稿者には3月10日までに結果を連絡する。
5. 発行：毎年3月31日

さいたま言語研究 第3号

発行日	2019年3月31日
発行者	さいたま言語研究会
Homepage	http://saitamagengoken.sakura.ne.jp/index.html
E-mail	saitamagengoken@gmail.com

Saitama Gengo Kenkyu

vol.3

2019. 3